

# **Entwurf eines integrativen Didaktikmodells für die berufliche Weiterbildung im Kontext einer neuen Lernkultur**

Dissertation  
zur Erlangung des Grades eines Doktors  
der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)  
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Siegfried Rodehau aus Straubing

Gunzenhausen  
2006

Erstgutachter: Müller, Ulrich  
Dr. phil. habil., Professor

Zweitgutachter: Drees, Gerhard  
Dr. phil. habil., Professor

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 13.02.2007

# INHALT

<b>0. Einleitung.....</b>	<b>6</b>
0.1. Notwendigkeit einer neuen Lernkultur.....	6
0.2. Problemstellung und Zielstellung.....	7
0.2.1. Problemstellung.....	7
0.2.2. Zielstellung.....	9
0.3. Methodische Vorgehensweise und Aufbau.....	12
<b>1. Begriffsklärung.....</b>	<b>14</b>
1.1. Lernen.....	15
1.2. Neue Lernkultur.....	22
1.3. Berufliche Weiterbildung.....	26
1.4. Synopse.....	36
<b>2. Grundlegende didaktische Modelle.....</b>	<b>38</b>
2.1. Didaktische Modellbildung.....	38
2.2. Bildungstheoretische Didaktik.....	42
2.2.1. Ursprüngliches Modell.....	42
2.2.2. Kritisch-konstruktive Didaktik.....	47
2.3. Lern- und Lehrtheoretische Didaktik.....	50
2.3.1. Lerntheoretische Didaktik: Berliner Modell.....	50
2.3.2. Lehrtheoretische Didaktik: Hamburger Modell.....	55
2.4. Konstruktivistische Didaktik nach REICH.....	58
2.5. Didaktik der Lernumgebungen nach MANDL U.A.....	65
2.6. Synopse.....	73

<b>3.</b>	<b>Rahmensetzungen für ein integratives Modell.....</b>	<b>76</b>
3.1.	Makroebene.....	79
3.2.	Mikroebene.....	84
3.3.	Synopse.....	89
<b>4.</b>	<b>Makroebene.....</b>	<b>91</b>
4.1.	Systemtheorien.....	91
4.2.	Veränderte Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns und Konsequenzen für die Organisationsstrukturen.....	108
4.2.1.	Gesellschaftlicher Wandel.....	108
4.2.2.	Veränderte Wettbewerbsbedingungen.....	116
4.2.3.	Unternehmen im Wandel.....	122
4.3.	Traditionelle Lernkultur.....	125
4.3.1.	Extrinsische Motivation.....	126
4.3.2.	Festgelegte Lernzeiten.....	129
4.3.3.	Belehrungskultur.....	130
4.3.4.	Dominanz des fachlichen Wissens.....	133
4.3.5.	Festgelegte Lernziele und -wege.....	135
4.3.6.	Fixierung auf die Zukunft.....	138
4.3.7.	Vorgeschriebene Kooperationsformen.....	139
4.3.8.	Lernort als Sonderraum.....	140
4.3.9.	Vorherrschaft des Wortes und mediale Zwei-D-Reduktion.....	141
4.4.	Anthropologische Grundlagen.....	143
4.4.1.	Andragogische Anthropologie.....	145
4.4.1.1.	Biologisch-vitale Dimension.....	146
4.4.1.2.	Emotional-affektive Dimension.....	148
4.4.1.3.	Kognitiv-rationale Dimension.....	151
4.4.1.4.	Ethisch-wertende Dimension.....	152
4.4.1.5.	Psycho-motorische Dimension.....	155
4.4.1.6.	Sozial-kommunikative Dimension.....	157
4.4.2.	Bedeutung der Menschenbilder für das unternehmerische Handeln.....	161

4.4.2.1.	Trägheit traditioneller Menschenbildannahmen.....	161
4.4.2.2.	Taylorismus.....	161
4.5.	Methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur.....	164
4.5.1.	Prinzip der bewussten Angleichung versus Prinzip der kritischen Distanz.....	165
4.5.2.	Prinzip der Rahmensetzung versus Prinzip der Offenheit.....	168
4.5.3.	Prinzip des positiven Denkens versus Prinzip der realistischen Einschätzung der vorhandenen Möglichkeiten.....	170
4.5.4.	Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Außenorientierung.....	170
4.5.5.	Prinzip der Prozessorientierung versus Prinzip der Ergebnisorientierung.....	176
4.5.6.	Prinzip des Wandels versus Prinzip der (Selbst-)Erhaltung.....	177
4.5.7.	Prinzip der Komplexitätssteigerung versus Prinzip der Komplexitätsreduktion	179
4.6.	Synopse.....	180
<b>5.</b>	<b>Mikroebene.....</b>	<b>185</b>
5. 1.	Analyse konkreter Rahmenbedingungen.....	186
5.1.1.	Organisatorische Bedingungen.....	186
5.1.2.	Zielgruppen-/Teilnehmeranalyse.....	187
5.1.3.	Selbstanalyse des Lernberaters.....	188
5.2.	Zeitliche Dimension.....	190
5.2.1.	Allgemeine Grundsätze.....	190
5.2.2.	Lernphasen.....	195
5.3.	Soziale Dimension.....	200
5.3.1.	Lehr-Lernverhältnis.....	200
5.3.1.1.	Lernberater.....	200
5.3.1.2.	Lernende.....	217
5.3.2.	Lerngruppe.....	220
5.3.2.1.	Themenzentrierte Interaktion (TZI).....	221
5.3.2.2.	Gruppenprinzipien.....	230
5.3.2.3.	Phasen der Gruppen- und Teambildung.....	233
5.3.2.4.	Kooperationsformen.....	242

5.4. Zieldimension.....	247
5.4.1. Verhältnis zwischen Lernziel- und Kompetenzorientierung.....	247
5.4.2. Notwendigkeit von Zielen.....	249
5.4.3. Lehr-, Lern- und Auftragsziele.....	250
5.4.4. Abstraktionsgrad und Operationalisierung.....	252
5.4.5. Dimensionen des Menschseins als Kategorisierungshilfe.....	253
5.5. Inhaltliche Dimension.....	255
5.5.1. Notwendigkeit und Unmöglichkeit didaktischer Reduktion.....	255
5.5.2. Lehr-, Lern- und Auftragsinhalte.....	257
5.5.3. Ausmaß der didaktischen Reduzierung.....	259
5.5.4. Dimensionen des Menschseins als inhaltliche Anregung.....	261
5.6. Dimension der Aktionsformen.....	262
5.6.1. Begriffsklärung.....	262
5.6.2. Funktion.....	263
5.6.3. Klassifizierung.....	265
5.6.4. Konkretes Beispiel: Lernen als Abenteuer .....	271
5.7. Mediale und materielle Dimension.....	275
5.7.1. Neue Medien.....	275
5.7.1.1. Begriffsklärung und Fragen des Einsatzes von Multimediaanwendungen	276
5.7.1.2. Neue Medien und methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur.....	281
5.7.2. Lern-Räume.....	290
5.7.2.1. Raumwirkung und Lernkultur.....	290
5.7.2.2. Raumgestaltung und methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur....	293
5.8. Synopse.....	297
<b>6. Rückblick und Ausblick.....</b>	<b>301</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>305</b>
<b>Literatur.....</b>	<b>307</b>

## **0. Einleitung**

### **0.1. Notwendigkeit einer neuen Lernkultur**

Die berufliche Weiterbildung erfährt heute einen gravierenden Bedeutungszuwachs (vgl. u. a. DOBISCHAT 2002). Dem rasanten technologischen und damit verbundenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel können Betriebe nur durch entsprechend qualifizierte Mitarbeiter begegnen, die gelernt haben, auf diese Herausforderungen flexibel und adäquat einzugehen (vgl. SCHÜßLER/THURNES 2005, S. 27 ff.). Das in der beruflichen Erstausbildung erworbene Wissen reicht dafür längst nicht mehr aus, da die Planbarkeit von benötigten Wissensbeständen nicht mehr gegeben erscheint, d. h., dass sich der Wissensbedarf der Zukunft immer schwerer prognostizieren lässt und damit eine Vorbereitung auf mögliche Herausforderungen über längere Zeiträume hinweg an seine Grenzen gerät (vgl. MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND VERKEHR 2004, VII 332). Berufliche Weiterbildung bekommt damit immer mehr die Aufgabe, aktuelle Entwicklungen schnell aufzugreifen und Rahmenbedingen zu schaffen, die dem ebenfalls stark gestiegenen Bedürfnis nach Eigenverantwortlichkeit des Lernenden gerecht wird (vgl. u. a. BALLI/KREKEL/SAUTER 2002, S. 8; SCHÜßLER/THURNES 2005, S. 29). Die herkömmliche berufliche Weiterbildung mit ihrer traditionellen Lernkultur, die vor allem auf das Vermitteln von Wissensbeständen fachlicher Art ausgerichtet war und zum Großteil noch ist, und die der Beteiligung des Lernenden zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat, ist damit wenig geeignet, für diesen Wandlungsprozess angemessene Strategien zu vermitteln, denn „je komplexer die sozialen Systeme [sind; SR], desto mehr müssen Eigendynamik und Wechselwirkungen berücksichtigt werden und desto weniger sind monokausale Erklärungen und Steuerungen Erfolg versprechend“ (SIEBERT 2003a, S.12). Eine neue Lernkultur ist notwendig, die der zunehmenden Komplexität des gesellschaftlichen und unternehmerischen Kontextes gerecht wird und nicht zuletzt das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden neu bestimmt (vgl. REINMANN-ROTHMEIER 2001, S. 275 ff.).

„Ein berufliches Bildungssystem, das vor neuen Herausforderungen steht, benötigt innovative Konzepte beruflichen Lernens. Mit diesen muss es seiner Umwelt wie sich selbst signalisieren, neuen Anforderungen mit ebenso neuen Lösungskonzepten effektiv begegnen zu können“ (BACKES-HAASE 2002, S. 129). So wird die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen in Zukunft im hohem Maße davon abhängig sein, ob es gelingt das Potenzial, welches in den Mitarbeitern verborgen ist, durch Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung zu erkennen und Bedingungen bereitzustellen, diese weiter zu entwickeln und für den beruflichen Kontext nutzbar zu machen (vgl. BRÖDNER/LATNIAK 2002, S. 1). Dabei

spielen persönlichkeitsbildende Aspekte neben der fachlichen Qualifikation eine tragende Rolle. Der ganze Mensch mit all seinen Fähigkeiten und Kompetenzen muss gefordert und gefördert werden (vgl. SIEBERT 2004b, S. 60 ff.). So wird die Notwendigkeit einer neuen Lernkultur kaum bestritten (vgl. u. a. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2001b, S. 6 ff. und ARNOLD/SCHÜßLER 1998, S. 16 ff.) und die Vielzahl der Publikationen (vgl. DIETRICH/HERR 2003, S. 1) zu diesem Thema belegen, dass diese Notwendigkeit auch erkannt wird. Damit wurde der Begriff der neuen Lehr- und Lernkultur zu einem neuen Schlüsselbegriff in der bildungstheoretischen Diskussion (vgl. SIEBERT 2003a, S. 134). Das Ziel der vorliegenden Dissertation soll sein, bereits vorhandene Ansätze aufzugreifen, weiterzuentwickeln und wiederum Anreize für die Revision zu geben, da auch neue Lernkulturen wandlungsfähig bleiben müssen (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 13). Es geht also nicht darum, eine allumfassende und letztgültige Konzeption einer integrativen Didaktik vorzulegen, sondern lediglich einen Entwurf mit Anregungscharakter vorzustellen. Das Anliegen einer integrativen Didaktik ergibt sich nicht zuletzt aus der systemtheoretischen Perspektive mit ihrem „transdisziplinären“ Charakter“ (SIMON 2006, S. 13) und aus der Wertschätzung gegenüber bewährten didaktischen Konzeptionen und theoretischen Ansätzen.

## **0.2. Problemstellung und Zielstellung**

### **0.2.1. Problemstellung**

Die Problemstellungen, die nachfolgend aufgezeigt werden, verstehen sich als Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung der zitierten Konzeptionen aus der Sicht des Verfassers.

#### *Geringe Systematik und Integration*

Bei den Bemühungen um eine neue Lernkultur im Bereich der beruflichen Weiterbildung, aber nicht nur dort, fällt auf, dass sich die meisten theoretischen wie praktischen Auseinandersetzungen vorwiegend auf Einzelelemente beschränken, die häufig relativ unzusammenhängend nebeneinander stehen. Viele Publikationen gleichen eher einem Sammelsurium von Gedankensplittern und Ideenbausteinen, als einem geordneten Ganzen. So schreibt KRAPF zum Gebrauch seines Buches folgenden Hinweis: „Schon das Inhaltsverzeichnis verrät die Unsystematik der Darstellung“ (KRAPF 1995, S. 13). Dieser Mangel an innerer Integration ist darauf zurückzuführen, dass der „rote Faden“ bzw. die „roten Fäden“ fehlen, welche diese Fragmente zusammenführen könnten. Trotz der zunehmenden Entgrenzung von Erwerbspädagogik und Berufspädagogik, von Vorschuldidaktik, Schuldidaktik und der Didaktik für Erwachsene (vgl. u. a. KIRCHHÖFER 2004; KIRCHHÖFER 2005) werden die jeweiligen Ansätze immer noch gegenüber gestellt und selten miteinander verbunden. So finden auch



grundlegende didaktische Modelle, wie die bildungstheoretische und die lerntheoretische Didaktik in der beruflichen Weiterbildung kaum Beachtung. Ebenso werden bewährte Konzepte, die sich auf die Arbeit mit (Lern-)Gruppen beziehen (wie z. B. die Themenzentrierte Interaktion oder die Phasen der Gruppen- und Teambildung) häufig nicht in den didaktischen Rahmen integriert (vgl. u. a. KRAPF 1995).

*Beschränkung auf die geisteswissenschaftliche Anthropologie bzw. Vernachlässigung der ganzheitlichen Perspektive*

Hinsichtlich der anthropologischen Grundlegung ist vielen pädagogisch orientierten Ansätzen gemein, dass sie sich ausschließlich auf eine geisteswissenschaftliche Fundierung stützen. SCHEUNPFLUG bemerkt hierzu:

„Vielmehr bezieht sich die Pädagogik – in langer Tradition – auf die geisteswissenschaftliche Anthropologie. Diese Beschränkung könnte in Zukunft problematisch werden. Zum einen entgehen der Pädagogik damit interessante Erkenntnisse über ihren Gegenstand – die Entwicklung des Menschen und seine Erziehungs- und Lernmöglichkeiten. Zum anderen wächst die Gefahr, dass bei einer zu großen Unkenntnis über die Natur des Menschen der Pädagogik ihr eigener Gegenstand streitig gemacht wird ...“ (SCHEUNPFLUG 2001, S. 9).

So wird ein Dialog mit der naturwissenschaftlichen Anthropologie kaum geführt. Bei der Analyse von Ansätzen zum neuen Lernen fällt überdies auf, dass sich trotz des in der Pädagogik allgemein akzeptierten Postulats der Ganzheitlichkeit (vgl. SIEBERT 2004b, S. 60 ff.) bestimmte Dimensionen des Menschseins in den Vordergrund drängen. So wird die Einseitigkeit von ehemals kognitiv-rationalen Ansätzen durch eine neue Einseitigkeit abgelöst.

*Einseitige Abwertung der traditionellen Lernkultur*

Eine neue Lernkultur wird überdies häufig in Abgrenzung zu der konventionellen Lehr- und Lernweise konzipiert. Die traditionelle Lernkultur erfährt dabei nicht selten eine pauschale Abwertung (z. B. „Frontalunterricht so beliebt wie Zahnarztbesuch“; ICKS 2004), während die Formen der neuen Lernkultur einseitig für gut befunden werden (z. B. selbstständiges Lernen mit neuen Medien), obwohl auch hier Skepsis angebracht ist (vgl. u. a. STADTFELD 2004, S. 164 f.).

*Fehlende oder unzureichend fundierte Ableitung methodischer Prinzipien*

Ein weiteres Defizit einiger Konzeptionen liegt darin begründet, dass explizite methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur, die eine wichtige Orientierung für konkrete didaktische Lehr- und Lernprozesse bieten, häufig nicht benannt werden oder sich nicht aus vorausgehenden (system-)theoretischen Überlegungen ableiten (vgl. u. a. KRAPF 1995). So werden zwar systemisch-konstruktivistische Argumente häufig ins Feld der wissenschaftlichen Diskussion geführt, „ohne [aber] dass ausdrücklich auf diese skeptizistische Erkenntnistheorie Bezug genommen wird“ (SIEBERT 2003a, S. 11).

*Methodenorientierung*

Auch die Vielfalt der didaktischen Aspekte wird nicht selten vernachlässigt. Dies zeigt sich u. a. in der Bedeutung, welche den Methoden beigemessen wird oder in der Verkürzung der sozialen Dimension auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden sowie in der Ausblendung raumdidaktischer Gesichtspunkte (vgl. u. a. GASSER 1999). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit umfassenden didaktischen Modellen tritt zurück und eine Kultur der didaktischen Erfolgsrezepte scheint diese immer mehr zu verdrängen.

„Bis in die 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts wurden didaktische Ansätze aus wissenschaftlicher Perspektive begründet, daran anschließend begann sich seit den 80er-Jahren eine gewisse Stagnation der wissenschaftlichen Modelle abzuzeichnen. Seit dieser Zeit gibt es zunehmend eine didaktische Ratgeberliteratur, die sich überwiegend auf praktische Handreichungen und Rezepte beschränkt. Am deutlichsten ist dies am Erfolg von Klippert zu sehen, der ohne eine systematische Theorie methodische Möglichkeiten des Unterrichts sammelt und darstellt“ (REICH 2004, S. 16 f.).

**0.2.2. Zielstellung**

Die Problemstellungen bisheriger Konzeptionen werden im Folgenden nun als Zielstellungen umformuliert, so dass sich daraus Kriterien entwickeln lassen, welche die vorliegende Arbeit möglichst erfüllen soll. Gerade durch das Aufgreifen bisher bewährter Konzeptionen soll die Wertschätzung gegenüber diesen zum Ausdruck gebracht werden.

*Anschlussfähigkeit an bereits bewährte didaktische Modelle und strukturierte Darstellung*

Grundlegende didaktische Modelle, wie die bildungstheoretische Didaktik und die lerntheoretische Didaktik (vgl. PETERSEN 2001, S. 9), wurden im Laufe der Zeit weiterentwickelt und bieten auch für den beruflichen Kontext wichtige Anregungen, die es aufzugreifen gilt. Dabei geht es bei dem vorliegenden Entwurf einer integrativen Didaktik darum,

bewährte und sich als tragfähig erwiesene Konzepte mit neuen Ansätzen zu verknüpfen (Konstruktivistische Didaktik nach REICH und Didaktik der Lernumgebungen nach MANDL U. A.), damit die Anschlussfähigkeit an bisherige Überlegungen gewährleistet ist und nicht bloß ein neuer „Theoriekonjunkturzyklus“ ausgelöst wird, was „eine *behutsame und differenzierte Klärung des Verhältnisses von Innovation und Kontinuität auf semantischer wie theoretischer Ebene*“ (BACKES-HAASE 2002, S. 129) einschließt. Das Lehren und Lernen bewegt sich also im Spannungsfeld zwischen Innovation und Tradition. So wird in der Diskussion um die bildungstheoretische Didaktik (KLAFFKI) der Begriff der Bildung näher präzisiert und die lehr- und lerntheoretische Didaktik (HEIMANN/SCHULZ) bietet einen Ordnungsrahmen an, der dazu geeignet ist, eine Struktur für die Ebene des didaktisch-methodischen Handelns aufzuzeigen. Dieses Strukturmodell erfüllt eine wichtige Orientierungs- und Ordnungsfunktion. Die konstruktivistische Didaktik nach REICH und die psychologischen Beiträge von MANDL U. A. greifen nun systemisch-konstruktivistische Überlegungen auf und versuchen diese für das Lehr-Lerngeschehen fruchtbar zu machen.

*Berücksichtigung veränderter Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns und Verknüpfung traditioneller und neuer Lernkultur*

Veränderte Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns beeinflussen die berufliche Weiterbildungskultur. Es gilt die Chancen und Gefahren ausfindig zu machen, also die Komplexität, das Spannungsfeld zwischen diesen Polen, aufrechtzuerhalten und Konsequenzen für ein integratives Didaktikmodell abzuleiten. „Ausgangspunkt solcher Analysen ist die Beobachtung, dass sich die *moderne Industriegesellschaft*, die noch auf den drei klassischen Produktionsfaktoren Arbeit, Boden und Kapital basierte, derzeit zur *Informations- und Wissensgesellschaft der Spätmoderne* wandelt (vgl. z. B. Willke 1995, S. 255 f.)“ (BACKES-HAASE 2002, S. 12).

Auch für die derzeitige Lernkultur, welche weitgehend traditionell geprägt ist, spricht einiges, denn „>>irgendwie<< scheint sich dieses System trotz der viel kritisierten Schwächen bewährt zu haben, sonst würde es nicht mehr in dieser Form existieren“ (SIEBERT 2003a, S. 23), während umgekehrt neue Formen des Lernens die an sie gerichteten Erwartungen nicht immer erfüllen können (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2002, S. 83). Die traditionelle Lernkultur ist deshalb einer kritischen Analyse zu unterziehen, ohne dabei aber in die Einseitigkeit einer vollkommenen Ablehnung zu verfallen. Sie kann auch für neue Konzeptionen wichtige Impulse geben (vgl. SCHÜßLER/THURNES 2005, S. 7).

*Geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Anthropologie unter besonderer Berücksichtigung der ganzheitlichen Perspektive*

Ein integratives Didaktikmodell erhält nur eine solide Basis, wenn sie den ganzen Menschen im Blick hat (vgl. u. a. SCHILLING 1995, S. 183 ff.; SIEBERT 2004b, S. 60 ff.) und so einseitigen Verkürzungen und Heilsversprechungen den Boden entzieht und damit langfristige Perspektiven eröffnet. Lernen ist effektiver und effizienter, wenn es sich auf den ganzen Menschen bezieht. So spielt beispielsweise die emotionale Dimension beim Lernen eine wichtige Rolle (vgl. u. a. DAMASIO 2000, S. 12; SCHNEUNPFLUG 2001, S. 103 ff.). Notwendig ist deshalb eine andragogische Anthropologie, welche die Vielseitigkeit des Menschen aufzuzeigen vermag. Die theoretische Fundierung des Menschenbildes wird dabei in Fortsetzung der pädagogischen Tradition aus den Geisteswissenschaften gespeist und mit den Erkenntnissen der Neurobiologie verknüpft, denn wer die „Vorschläge der Natur“ (MARKL 1986, S. 86) beeinflussen möchte, muss diese überhaupt erst einmal kennen!“ (SCHEUNPFLUG 2001, S. 10).

*Entwicklung methodischer Prinzipien*

Bei der Komplexität des Lehr-Lerngeschehens ist diese Wirklichkeits-Reduktion notwendig (vgl. SIEBERT 2004a, S. 40 ff.), um nicht didaktisch handlungsunfähig zu werden oder die theoretische Basis zu verleugnen. Die methodischen Prinzipien, welche als komprimierte Leitlinien verstanden werden können, anhand derer sich das didaktische Handeln orientiert (vgl. MÜLLER 1993, S. 108), leiten sich aus der Auseinandersetzung mit den systemtheoretischen Ansätzen ab und werden von daher auch legitimiert, da diese „nicht nur eine Wahrnehmungs- und Erkenntnistheorie, sondern auch eine Lerntheorie“ (SIEBERT 2003a, S.14) darstellen.

*Berücksichtigung der vielfältigen didaktischen Aspekte*

Im Bezug auf die konkreten didaktischen Aspekte, die es im Rahmen einer neuen Lernkultur zu berücksichtigen gilt, geht es darum, sich einen Überblick über relevante didaktische Elemente zu verschaffen und deren Ausgestaltung theoretisch zu begründen (vgl. bereits HEIMANN 1976, S. 157). Berufliche Weiterbildung spielt sich neben den organisatorischen Rahmenbedingungen in der Trias Auftraggeber, Lehrender und Lernender ab, so dass die klassische Betrachtung, die vornehmlich den Lehrenden und Lernenden im Blick hatte (vgl. HUBER 1957, S. 19), erweitert werden kann. Gerade im didaktisch-methodischen Kernprozess (vgl. 3. Rahmensetzungen für ein integratives Modell) ist immer wieder die ganz-

heitliche Perspektive einzubringen, also Bezug auf die andragogische Anthropologie zu nehmen. Anliegen dieser Arbeit ist es, konsequent den ganzheitlichen Ansatz zu verfolgen. Des Weiteren gilt es im Hinblick auf die Lerngruppe wichtige gruppenspezifische Theorien zu integrieren, da diese wiederum notwendige Hinweise geben, wie Lerngruppen zu leiten sind (vgl. u. a. CHON 2004). Damit wird auch wieder der Anspruch eingelöst, bisher bewährte Konzepte (vgl. 5.3.2.1. Themenzentrierte Interaktion; 5.3.2.2. Gruppenprinzipien; 5.3.2.3. Phasen der Gruppen- und Teambildung) in die Didaktik einer neuen Lernkultur zu integrieren und mit deren Parametern zu verknüpfen. Der Einsatz neuer Medien wird, wie bereits erwähnt, einer kritischen Betrachtung unterzogen, und Überlegungen hinsichtlich der materiellen Dimension beschließen die Ausführungen.

### **0.3. Methodische Vorgehensweise und Aufbau**

In der Erwachsenenbildungsforschung lassen sich grundsätzlich drei Ansätze unterscheiden:

- die praxisorientierte
- die entwicklungsorientierte und die
- theorieorientierte Forschung (vgl. WEINBERG 1989, S. 47).

Die praxisorientierte Forschung mit ihrer deskriptiven Funktion beschreibt den Ist-Zustand der Weiterbildungslandschaft (vgl. ebd., S. 29), der in der vorliegenden Arbeit u. a. durch die Ausführungen zur traditionellen Lernkultur zur Geltung kommt (vgl. SCHÜßLER/THURNES 2005, S. 7). Diese stellt noch immer den „Status-Quo“ der beruflichen Bildung dar (vgl. 4.3. Traditionelle Lernkultur). Der Schwerpunkt des methodischen Vorgehens liegt jedoch im Bereich der entwicklungs- und theorieorientierten Forschung. Der Forschungsgegenstand (integratives Didaktikmodell) impliziert den innovativen Anspruch, um den es gerade in der entwicklungsorientierten Forschung geht. So schreibt WEINBERG (ebd. S. 30): „Sie [die entwicklungsorientierte Forschung; SR] wird aber neue Möglichkeiten des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen, der Leitung und Verwaltung von Weiterbildungseinrichtungen, der Planung und Evaluation des Weiterbildungsangebotes nicht nur realutopisch entwerfen. Vielmehr wird das Besondere der entwicklungsorientierten Forschung die Erarbeitung praktisch verwendbarer Endprodukte sein müssen“. Bei dem vorliegenden Entwurf eines integrativen Didaktikmodells liegt deshalb ein Fokus auf der Ebene des Lehrens und Lernens (vgl. 5. Mikroebene). Die theorieorientierte Forschung erörtert grundlegende Fragen, zu der die Auseinandersetzung mit den systemtheoretischen Ansätzen zuzurechnen ist (vgl. 4.1. Systemtheorien). Die Verbindung von Theorie und Praxis wird dann vor allem bei der Erörterung des didaktisch-methodischen Kernprozesses deutlich, da bei der Beschreibung der

einzelnen Dimensionen die theoretischen Erkenntnisse, die vorher aus den systemtheoretischen Ansätzen gewonnen wurden, leitend sind (vgl. 5. Mikroebene).

Der grundsätzliche Aufbau der Arbeit folgt der Logik zunehmender Fokussierung. Überlegungen allgemeiner Art (vgl. 1. Begriffsklärung) führen bis hin zum didaktisch-methodischen Kernprozess, der die Einzelaspekte des Lehr- und Lernhandelns thematisiert (vgl. 5. Mikroebene). Während der gesamten Arbeit werden immer wieder Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell abgeleitet. Deshalb wird auf eine ausführliche Beschreibung dessen, was eine neue Lernkultur auszeichnet, zunächst verzichtet, um deren Wesen aus den Überlegungen schrittweise heraus zu entwickeln. Im ersten Kapitel geht es um eine Annäherung an bedeutsame Begriffe wie „neue Lernkultur“ und „berufliche Weiterbildung“. Das zweite Kapitel hat die Aufgabe, die grundlegenden didaktischen Modelle darzustellen. Im dritten Kapitel wird der Rahmen für ein integratives Didaktikmodell entfalten. Das vierte Kapitel thematisiert zunächst das systemtheoretische Denken, um im Anschluss die veränderten Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns darzustellen und die traditionelle Lernkultur zu analysieren. Überlegungen im Hinblick auf Grundlagen einer ganzheitlichen, andragogischen Anthropologie schließen sich an. In den methodischen Prinzipien extrahieren sich die Erkenntnisse aus den vorausgehenden Kapiteln, um schließlich im fünften Kapitel auf die Mikroebene eingehen zu können. Das sechste Kapitel richtet seinen Blick auf zukünftige Entwicklungen und zeigt auf, welche Funktion das vorliegende Didaktikmodell dabei einnehmen könnte.

## 1. Begriffsklärung

Begriffe dienen dazu einen Gegenstand zu erfassen, ihn begreiflicher, handhabbarer zu machen und nehmen damit die Funktion der Wirklichkeitserschließung ein, bzw. werden, wie KIRCHHÖFER es ausdrückt, zum Werkzeug.

„Begriffe sind Werkzeuge zur gedanklichen Beherrschung des jeweiligen Objektsbereichs, der Bearbeiter will mit Hilfe der Begriffe die Dinge des Bereichs besser greifen können, um sie letztlich zu begreifen. Er fragt also nicht: ‚Was ist eine Lernkultur?‘, sondern: ‚Was will ich unter Lernkultur verstehen?‘ oder: ‚Was wollen wir mit Lernkultur ausdrücken?‘ Vergegenwärtigt man sich die Art und Weise, wie man einen Begriff gebraucht, so meint man damit meist einen *Merkmalskomplex* (den Begriffsinhalt), den man auf eine mehr oder weniger deutlich abgegrenzte Menge von Objekten (den Begriffsumfang) anwenden will“ (KIRCHHÖFER 2004, S. 11).

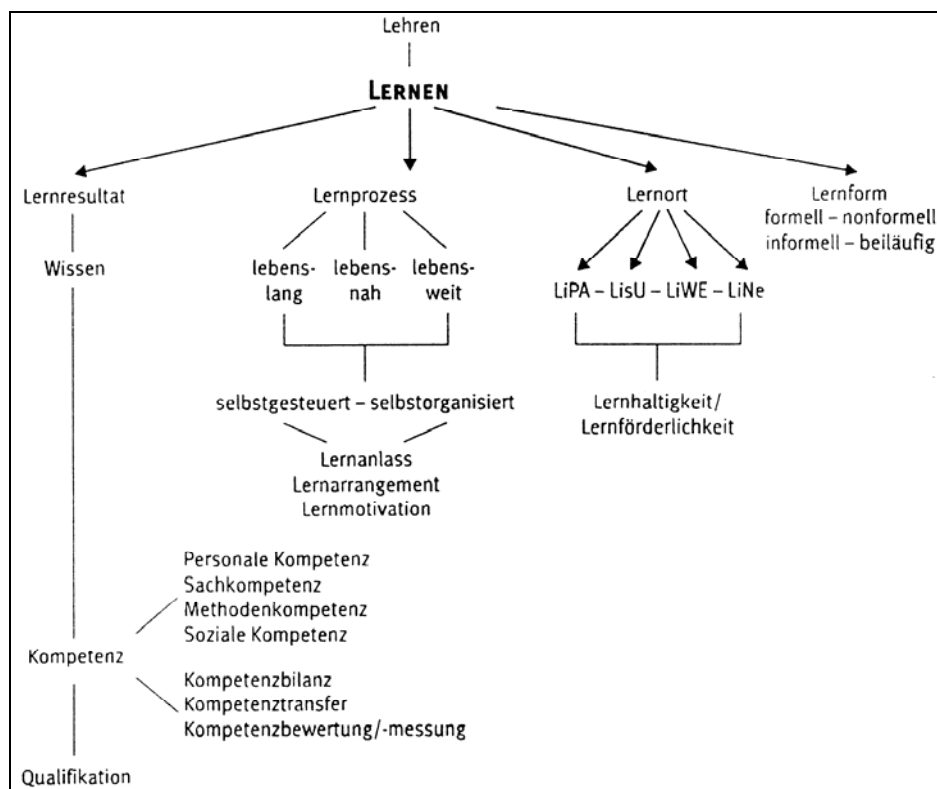
Bei der inhaltlichen Füllung eines Begriffes ist also nicht von einem Konsens auszugehen, was es mit sich bringt, dass das je eigene Verständnis eines Begriffes einer Klärung bedarf, oder in der Sprache des Konstruktivismus formuliert, ist es notwendig, die individuelle Wirklichkeitskonstruktion offen zu legen, da es so viele Sichtweisen wie Menschen gibt und sich diese Erkenntnis prinzipiell auch auf Begriffe übertragen lässt, welche die Wirklichkeit repräsentieren (vgl. u. a. JONES 1990, S. 1). Die Begriffsbildung selbst ist interessensteuert. *„In der Begriffsbildung werden in einem interessensteuerten Abstraktionsprozess die Eigenschaften oder Beziehungen heraus- oder abgehoben, die für eine Menge von Objekten als wesentliche (invariant) angesehen werden. Diese Invariantenbestimmung oder -suche stellt einen komplizierten interessensteuerten Erkenntnisprozess dar, der meist mit der theoretischen Reflexion über den Bereich zusammenfällt“* (KIRCHHÖFER 2004, S. 12). Eine neue Lernkultur kann damit prinzipiell aus sehr unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, denn „an ein- und demselben Gegenstand werden für verschiedene Wissenschaften unterschiedliche Eigenschaften und Beziehungen wesentlich“ (ebd., S. 12). Die Qualität eines Begriffes bemisst sich aus systemischer Sicht nicht am Kriterium der objektiven Richtigkeit, was im Sinne des Wortes auch nicht möglich ist, sondern an deren Zweckmäßigkeit (vgl. ebd., S. 13). Wenn es im Folgenden um eine erste Annäherung an die zentralen Begriffe „Lernen“, „neue Lernkultur“ und „berufliche Weiterbildung“ geht, dann in dem Bewusstsein, dass es sich dabei um keine endgültige Festlegung handeln kann, da dies der Dynamik des Untersuchungsgegenstandes nicht gerecht werden würde, denn „die Konstituierung neuer Arbeits- und Lernwelten ist in vollem Gange, ihre Entwicklungstendenzen sind offen und durch eine komplexe Ungleichzeitigkeit der Bewegung gekennzeichnet. Es

sollte daher nicht verwundern, dass die wissenschaftliche Reflexion und deren begrifflichen Instrumente selbst offen und unbestimmt sind“ (ebd., S. 13). Diesem dynamischen Begriffsverständnis entspricht es auch, dass im Laufe der vorliegenden Arbeit immer wieder auf die neue Lernkultur im Kontext der beruflichen Weiterbildung aus der jeweiligen vorgestellten Perspektive Bezug genommen wird.

Da Begriffe stets Teil eines sprachlichen Systems sind, werden auch korrespondierende Begriffe hinsichtlich der Termini „Lernen“ und „neue Lernkultur“ bzw. „berufliche Weiterbildung“ betrachtet, denn „die enge Bindung der Begriffsbildung an Erkenntnisprozesse führt zur Einbindung der zu bildenden Begriffe in ein *Begriffsnetz*. Begriffe sind immer systembezogen oder systemerzeugend“ (ebd., S. 13). Hinsichtlich der weiteren Vorgehensweise bedeutet dies, dass zunächst das jeweilige Begriffsnetz vorgestellt wird, um dann wesentliche Termini aufzugreifen und zu klären.

## 1.1. Lernen

Abbildung 1: Begriffsnetz Lernen (entnommen aus ebd., S. 53)



Hinweis: Um Wiederholungen zu vermeiden, wird auf den Kompetenzbegriff in „1.3. Berufliche Weiterbildung“ näher eingegangen.



Im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung ist der Terminus „Lernen“ nicht eindeutig definiert und die Bedeutungsvielfalt, welche diesem Begriff in der wissenschaftlichen Diskussion zugeschrieben wird, spiegelt die unterschiedlichen Zugänge und Erkenntnisinteressen wieder (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 54). Relativ unstrittig ist, dass mit Lernvorgängen Veränderungsprozesse einhergehen. So schreibt KIRCHHÖFER: „Lernen bezeichnet die Veränderung eines aktuellen Zustands eines individuellen oder kollektiven Subjekts, die als Resultat der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt eintritt“ (ebd., S. 55). Lernen, und damit Veränderung, ist nicht nur ein Privileg des einzelnen Lernenden, sondern bezieht sich auch auf größere, komplexe soziale Einheiten (vgl. ebd., S. 55). Nur unter dieser Prämisse macht es auch Sinn von einer lernenden Organisation zu sprechen. Lernvorgänge sind das Ergebnis subjektiver Konstruktionsleistungen des Einzelnen, welche durch „komplexe Beziehungs- und Wirkungszusammenhänge zwischen Umwelt und Lernendem“ (vgl. ebd., S. 54) gekennzeichnet sind. Mit dem Lernprozess werden überdies Attribute wie lebenslanges, lebensnahes und lebensweites Lernen verknüpft (vgl. ebd., S. 55). Der Begriff Lernprozess deutet darauf hin, dass es sich beim Lernen um ein dynamisches, eben prozesshaftes, Geschehen handelt.

„Das Konzept des Lebenslangen Lernens bringt eine neue Aufteilung der Lernzeiten auf die Lebenszeit mit sich. Die bisherige komprimierte Bildungszeit in der Kindheit, der Jugend und im jungen Erwachsenenalter soll durchbrochen werden. Das Lebenslange Lernen bildet dabei keine Folgestufe zur Erstausbildung in Schule und Beruf wie bei den Begriffen der Erwachsenenbildung oder der Weiterbildung. Vielmehr geht es beim Lebenslangen Lernen um einen programmatischen Begriff, der auf eine grundlegende Veränderung des Lernverhaltens und der Bildungseinrichtungen zielt. In der Lernenden Gesellschaft sollen sich deren Mitglieder als Lernende begreifen, um den massiven Veränderungen und der Masse an zu verarbeitenden Informationen gerecht werden zu können“ (WESSELY 2005, S. 1).

Lebensnahes Lernen „fasst die allorts akzeptierte Vorstellung, dass Lernen sich vorrangig und effektiv in den praktischen Lebenstätigkeiten als z. B. arbeitsbegleitendes oder arbeitsintegriertes Lernen vollzieht“ (KIRCHHÖFER 2004, S. 56). „Lebensumspannendes oder lebensweites Lernen bezeichnet ein Lernen, das alle Formen des Lernens in unterschiedlichen Lernorten einschließt, wobei sich die Beziehungen zwischen organisiertem, institutionellem und nicht institutionellem, formellem und informellen Lernen in den Kontext jeweils spezifisch gestalten“ (ebd., S. 56). So betont der Begriff des lebenslangen Lernens die Ausweitung der Lernphase auf die gesamte Lebensspanne, der Terminus lebensnahes Lernen

die Anwendungsnähe und der Ausdruck lebensweites Lernen die Vielfalt möglicher Lernformen und Lernorte.

Lernprozesse können nun mehr oder weniger selbst- bzw. fremdorganisiert sein. „Fremdorganisiert ist ein Lernen dann, wenn die Handlungsmöglichkeiten von außen gesetzt werden“ (ebd., S. 74). Im Gegensatz dazu wird das Recht des Lernenden hervorgehoben, sein Lernen selber zu gestalten, was zum Terminus selbstbestimmtes Lernen führt. „In einem umfassenden Sinn kann man deshalb von „selbstbestimmten Lernen“ reden, das thematische Relevanz (Auswahl der Lerngegenstände), organisatorisch-methodische Aspekte (diese wird betont, wenn man von „selbstorganisiertem Lernen“ redet) und intentionale Kriterien (dies wird bei „selbstgesteuertem Lernen“ hervorgehoben) übergreift. Es geht um die interessen geleitete, aktive Aneignung von Welt durch die handelnden Personen“ (DIETRICH/FUCHS-BRÜNINGHOFF u. a. 1999, S. 27).

Die Umstände, die den Lernenden stimulieren, zu lernen, also Veränderungsprozesse anzustreben, werden als Lernanlässe bezeichnet. Lernanlässe können sowohl aufgrund einer defizitären als auch durch eine ressourcenorientierte Perspektive entstehen.

„Als Lernanlässe können identifiziert werden: Anforderungssituationen mit fehlenden Handlungsstrategien, Entscheidungssituationen mit unvollständiger Information, ineffektive Handlungen mit Störanfälligkeit, fehlende Systemintegration in die Lebensführungen (gestörte Arrangements), kommunikative Irritationen. Die Aufzählung verleitet, das Lernen vor allem auf defizitäre Lernanlässe zu konzentrieren und tatsächlich ist das Individuum vor allem durch Fehlschläge, Krisen, Störungen zu einem veränderten Verhalten und zur Reflexion über den eigenen Anteil gezwungen... Eine Erweiterung der Lernanlässe über die defizitären Situationen hinaus ergibt sich in Bezug auf positive Lernanlässe. Oft sind es gerade erfolgreich und unerwartet erfolgreich verlaufende Tätigkeiten, die einen Lernen oder dessen Weiterführung stimulieren“ (KIRCHHÖFER 2004, S. 71).

Lernprozesse sind in Lernarrangements eingebettet, die wiederum mehr durch den Lernenden selbst oder einen Lehrenden bestimmt sein können. „Wesentlicher Inhalt der Steuerungs- und Organisationsprozesse des Lernens ist die Konstruktion von Lernarrangements. Das Individuum und darüber hinaus auch soziale Gebilde treffen auf bestimmte Konstellationen von Bedingungen des Lernens oder sie sind angehalten, solche Konstellationen zu konstruieren. Unter Lernarrangements sind also immer subjektive Konstruktionen zu verstehen“ (ebd., S. 70). Die Motive, die einen Lernenden dazu bewegen, sich in ein Lernarrangement zu begeben bzw. dieses selbst (mit) zu gestalten, werden als Lernmotivation bezeichnet. Lernmotivation kann nach WEGGE „als ein Sammelbegriff für alle emotionalen und kognitiven Prozesse definiert werden, die dafür Sorge tragen, daß ein Lernender (absichtlich) etwas

Neues lernt, um die von ihm antizipierten, mit dem Lernen (mehr oder weniger direkt) verknüpften Folgen erreichen oder verhindern zu können" (WEGGE 1998, S. 47).

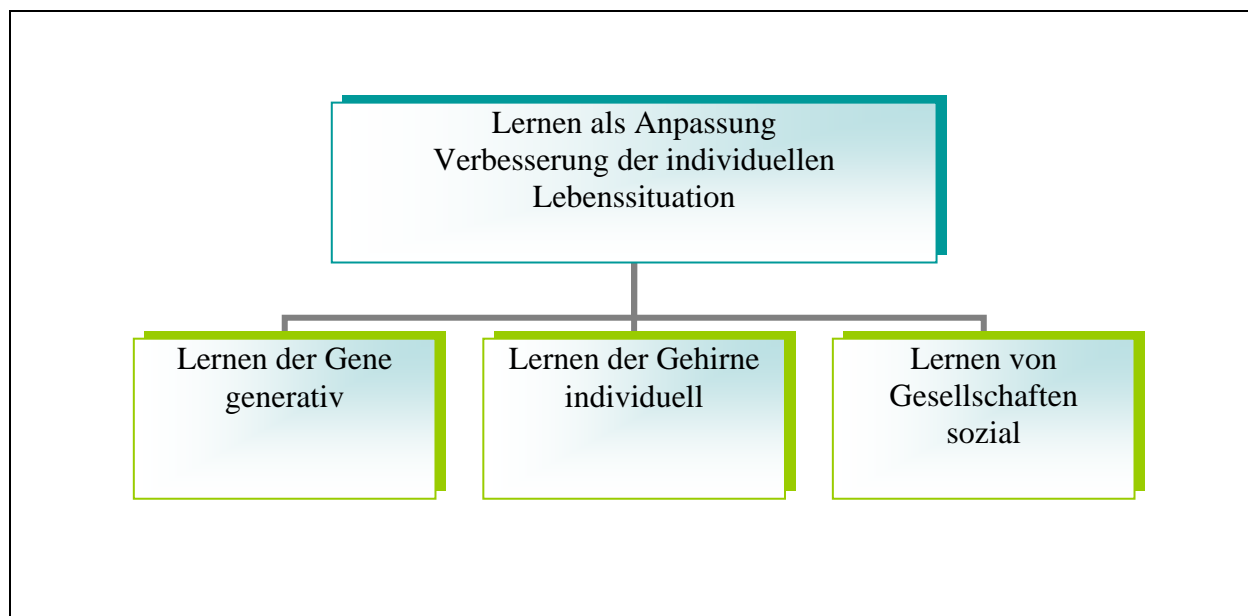
Lernen findet zudem an identifizierbaren Orten statt. „Als Lernorte (-positionen) werden räumlich-soziale Gegebenheiten/Einheiten bezeichnet, welche die Möglichkeiten eröffnen zu lernen“ (KIRCHHÖFER 2004, S. 75). Ein Lernort kann z. B. das Lernen im Prozess der Arbeit (LiPa), das Lernen im sozialen Umfeld (LisU), das Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LiWE) oder das Lernen im Netz und mit Multimedia (LiNe) sein. Die Lernhaltigkeit eines Lernortes bezieht sich auf das Maß der Lernherausforderungen, welche der spezifische Lernort mit sich bringt. Die Lernförderlichkeit beschreibt die mehr oder weniger günstigen Bedingungen, unter denen Lernen an einem Lernort stattfindet (vgl. ebd., S. 75 ff.).

Bei den Lernformen wird zwischen formellen und informellen Lernprozessen unterschieden. Formelles Lernen ist institutionalisiertes Lernen mit einem relativ hohen Anteil an Fremdsteuerung, d. h. die Lernprozesse werden weitgehend durch einen Lehrenden angeleitet, während informelles Lernen sich auf selbstorganisierte Lernprozesse bezieht und damit vom Lernenden auch selbst verantwortet werden. Außerdem gibt es auch ein Lernen, welches beiläufig, und damit ohne Lernabsicht, geschieht (en passant). Als Oberbegriff für gezielte selbstorganisierte Lernprozesse außerhalb von Institutionen und dem en passant-Lernen kann auch der Begriff des nonformellen Lernens gebraucht werden (vgl. ebd., S. 85). Gebräuchlich in diesem Zusammenhang ist ebenso die Unterscheidung zwischen intentionalem und funktionalem Lernen, wobei sich intentionales Lernen auf alle beabsichtigten, bewusst herbeigeführten Lernprozesse bezieht und sich dadurch vom funktionalen Lernen (unbeabsichtigt, meist nicht bewusst) abgrenzt (vgl. HOBMAIR/ALTENTHAN/DIRRIGL 1998, S. 160).

Zu einer inhaltlichen Konkretisierung und Spezifizierung des Lernverständnisses tragen neben den systemtheoretischen Perspektiven, die im weiteren Verlauf der Arbeit (vgl. 4.1. Systemtheorien) vorgestellt werden, die Erkenntnisse der (Neuro-) Biologie bei. So richtet sich der Blick auf das Gehirn als Organ des Lernens. „Lernen findet im Kopf statt. Was der Magen für die Verdauung, die Beine für die Bewegung oder die Augen für das Sehen sind, ist das Gehirn für das Lernen. Daher sind die Ergebnisse der Erforschung des Gehirns für das Lernen etwa so wichtig wie die Astrophysik für die Raumfahrt oder die Muskel- und Gelenkphysiologie für den Sport“ (SPITZER 2003, Vorwort XIII). Lernen beschränkt sich nicht nur auf neuronale Prozesse, auch wenn die Überlegungen der Neurobiologie auf Grund der zentralen Bedeutung im Folgenden im Mittelpunkt der Ausführungen stehen werden. Lernen als Veränderungsprozess hat aus Sicht der Biologie primär eine Anpassungsfunktion. „Dieser Anpassungsvorgang verläuft auf mehreren Emergenzebenen: Es gibt das Lernen der

Gene, das Lernen der Gehirne und das Lernen von Gesellschaften, die alle als je unterschiedliche Systemebenen von Lernprozessen beschrieben werden können“ (SCHEUNPFLUG 2001, S. 44). Lernen als Anpassungsvorgang dient demnach dem Überleben, d. h. das Lernen hat den Zweck, das Überleben des Individuums bzw. einer Gattung wahrscheinlicher zu machen. Anpassung im biologischen Sinn ist deshalb nicht negativ besetzt, sondern ergibt sich aus der Notwendigkeit eines potentiell gefährdeten Lebens, bzw. aus der Tendenz die Lebensumstände zu optimieren. „Der Anpassungsvorgang eines Verhaltens wird als Bilanz von Kosten und Nutzen beschrieben. Das Ergebnis einer Kosten-Nutzen-Bilanz entscheidet über den Anpassungswert des Verhaltens. Diese Bilanzierung wird nicht bewusst vorgenommen“ (ebd., S. 31).

Abbildung 2: System-Ebenen des Lernens (nach SCHEUNPFLUG 2001, S. 44)



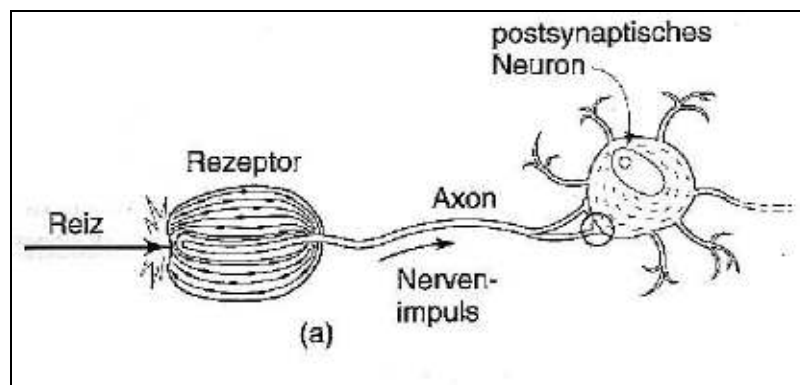
Das Lernen der Gene ist ein Anpassungsvorgang, der auf Grund seiner Langsamkeit (Vererbung über Generationen) in der pädagogischen Diskussion so gut wie keine Rolle spielt (vgl. ebd., S. 45). Wichtig ist jedoch die Erkenntnis, dass der Mensch im Hinblick auf lernrelevante Aspekte vor allem „an die Bedingungen des Pleistozäns, der längsten Periode der Menschwerdung, angepasst“ (ebd., S. 28) ist. Da sich die Bedingungen seit her grundlegend gewandelt haben, kommt es heute z. T. zu Lernschwierigkeiten, die im weiteren Verlauf der Arbeit noch aufgegriffen werden (vgl. 4.4.1. Andragogische Anthropologie). Die soziale Bedingtheit von Lernprozessen spiegelt sich in dem Terminus „Lernen von Gesellschaften“ wider (vgl. ebd., S. 60). Das soziale Umfeld ist auch für den individuellen Lernerfolg von

Bedeutung. „Bei Lernprozessen stellt sich heraus, dass sie in einem sozialen Kontext optimal verlaufen und zwar unabhängig davon ob jetzt das, was da gelernt werden soll, sozialer Natur ist oder nicht“ (SCHEICH 2002, S. 6). Auf die soziale Dimension des Menschen wird ebenfalls in den anthropologischen Grundlagen noch näher eingegangen (vgl. 4.4.1. Andragogische Anthropologie).

Im Zentrum pädagogischer und didaktischer Überlegungen steht jedoch das Lernen der Gehirne, welches als individuelles Lernen den Vorteil des schnellen Wandels mit sich bringt. (vgl. ebd., S 45).

Das Gehirn ist ein in sich geschlossenes System, welches keinen direkten Zugang zur Außenwelt hat, sondern nur indirekt über die Sinnesreize mit dieser „kommuniziert“ (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, S. 81). Ein Reiz trifft auf eine Sinneszelle (Rezeptor) und wird zunächst auf elektrischen Weg von Nervenfasern (Axonen) weitergeleitet, um dann mit Hilfe von Neurotransmittern chemisch übertragen zu werden. „Die Übertragung eines Nervenimpulses von einem Neuron zum anderen geschieht an einer Synapse. Sie kann mehr oder weniger stark sein, und es hängt von der Stärke der synaptischen Verbindungen ab, ob ein Impuls einen großen oder einen kleinen Effekt auf die Erregung des nachfolgenden Neurons hat... Die eingehende Information wird an den Synapsen gewichtet (bewertet), d. h. mehr oder weniger stark übertragen“ (SPITZER 2003, S. 44).

Abbildung 3: Reizaufnahme und Weiterleitung (aus GOLDSTEIN 1997, S. 10)



Die Art und Anzahl dieser neuronalen Verbindungen bestimmen die Leistungsfähigkeit des Gehirns (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, S. 75). „Lernen bedeutet also, neuronale Verknüpfungen zu schaffen, zu vertiefen oder zu löschen“ (ebd., S. 81). Dieser aktive Aufbau- und Abbauprozess impliziert Veränderung, was gerade für Erwachsene als bedrohlich empfunden werden kann. „Aus ‚Man ändert sich, wenn man lernt‘ folgt ‚Wer lernt, riskiert seine Identität

(d. h. die Erfahrungen und Werte, die seine Person ausmachen)’. Und das kann Angst bewirken. Für Kinder ist dies kein Problem: Sie sind erst beim Aufbau ihrer Identität, und jegliches Lernen trägt hierzu bei“ (SPITZER 2003, S. 12).

Lernen stellt einen aktiven Konstruktions-Prozess dar, der vom Gehirn des Lernenden selbst zu leisten ist und sich einer direkten Beeinflussung von außen (der Umwelt) und innen (dem Lernenden selbst) entzieht, jedoch durch die Gestaltung von Rahmenbedingungen begünstigt werden kann (vgl. u. a. LINDEMANN 2006, S. 158). „Die Maschinerie der im Gehirn ablaufenden Informationsverarbeitung ist uns ebenso wenig direkt zugänglich wie die Maschinerie der Informationsverarbeitung im Computer auf unseren Schreibtischen“ (SPITZER 2003, S. 63). Es stellt sich nun die Frage, nach welchen Prinzipien dieser Informationsverarbeitungsprozess abläuft. Das Gehirn lernt komplexe Tätigkeiten (z. B. ein Instrument spielen) durch Übung. „Es dauert jeweils Tausende von Stunden, bis eine Bewegung so gut abläuft, dass sie nicht mehr verbessert werden kann“ (ebd., S. 68). Außerdem sucht das Gehirn nach Regeln, die es selber eruiert mit dem Vorteil, dass Einzelheiten weniger bedeutsam sind und in ihrer Fülle nicht abgespeichert werden müssen (Kapazitätsvorteil) und damit auch die Wiedererkennung von bereits Bekanntem erleichtert wird (Identifikationsvorteil), da für die Einordnung in eine bereits angelegte Kategorie meist wenige, aber bedeutsame Merkmale ausreichen. SPITZER zeigt dies am Beispiel von Tomaten auf. Er schreibt dazu:

„Betrachten wir einen einfachen Fall. Sie haben sicherlich in Ihrem Leben schon Tausende von Tomaten gesehen bzw. gegessen, können sich jedoch keineswegs an jede einzelne Tomate erinnern. Warum sollten Sie auch? Ihr Gehirn wäre voller Tomaten! Diese wären zudem völlig nutzlos, denn wenn Sie der nächsten Tomate begegnen, dann nützt Ihnen nur das, was Sie über Tomaten *im Allgemeinen* wissen, um mit dieser Tomate richtig umzugehen. Man kann sie essen, sie schmecken gut, man kann sie zu Ketchup verarbeiten, werfen etc. – All dies wissen Sie, gerade *weil* Sie schon sehr vielen Tomaten begegnet sind, von denen nichts hängen blieb als deren allgemeine Eigenschaften bzw. Strukturmerkmale“ (ebd., S. 75 f.).

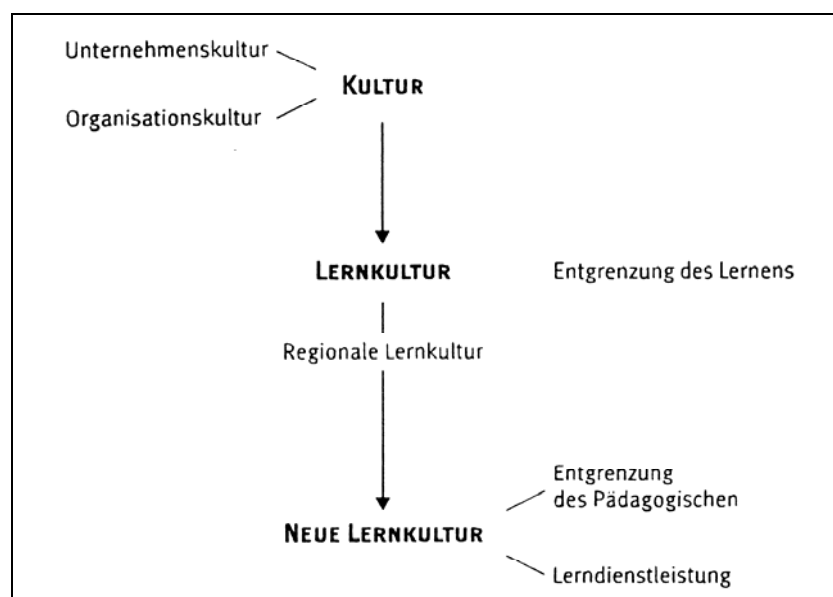
Um die Komplexität der Welt zu begrenzen sind also Kategorien notwendig, die eine Einordnung der Informationen in bereits bekannte Muster ermöglichen. „Der Mensch ist ein kategoriales Wesen, das heißt unser junges Gehirn versucht sofort nach der Geburt Ordnung in die Welt zu bringen“ (SCHEICH 2002, S. 7). Das Gehirn benützt innere Abbilder (Repräsentation) von der Umgebung, unserem Körper, von sozialen Zusammenhängen usw. Wenn der Input (eingehende Informationen) mit bestimmten inneren Mustern (Repräsentationen) übereinstimmt, dann wird ein entsprechender Output (ausgehende Informationen) generiert. „Nervensysteme sind dafür da, eingehende Impulse (den Input) rasch und effektiv in

ausgehende Impulse (den Output) umzusetzen!“ (SPITZER 2003, S. 81). Durch die innere Repräsentation wird erst schnelles Handeln ermöglicht.

Bei der Informationsverarbeitung spielen also immer auch Selektionsprozesse eine Rolle. „Zwischen dem Informationsgehalt, den die Sinne an das Gehirn leiten, dem Ultrakurzzeitgedächtnis, dem Kurzzeitgedächtnis und dem Langzeitgedächtnis, findet eine große Selektion von Informationen statt: Sie werden gefiltert und nur wenige finden den Weg in das Langzeitgedächtnis“ (SCHEUNPFLUG 2001, S. 85). Ähnlichkeiten mit bereits bestehenden Mustern, der wiederholte Input bzw. die Anschlussmöglichkeiten an bereits vorhandene Informationen, erhöhen die Wahrscheinlichkeit der langfristigen Speicherung (vgl. ebd., S. 85). M. E. macht es auch Sinn, den Lernbegriff auf diese langfristigen Speicherprozesse zu beschränken, denn Verarbeitungsprozesse finden im Gehirn kontinuierlich statt, so dass SPITZER zu dem Schluss kommt: „Das Gehirn lernt immer! Es gibt eine Sache, die das Gehirn nicht kann, ... : Das ist das Nicht-Lernen“ (SPITZER 2002a, S. 6). Dieser Lernbegriff birgt jedoch die Gefahr in sich, dass er als Bezeichnung von spezifischen Aktivitäten nicht mehr tauglich ist, denn wenn immer gelernt wird, ist jeder Informationsverarbeitungsprozess ein Lernprozess. Aus diesem Grund ist es hilfreich, die Zeitkomponente in den Lernbegriff einzuführen. „Lernen bezeichnet danach eine dauerhafte Verhaltensänderung auf der Grundlage von Erfahrungen“ (KIRCHHÖFER 2004, S. 56). Damit impliziert Lernen Aufbau- und Abbauprozesse neuronaler Verbindungen von relativer Beständigkeit.

## 1.2. Neue Lernkultur

Abbildung 4: Begriffsnetz neue Lernkultur (entnommen aus ebd., S. 105)



Der Kulturbegriff weist, wie der Lernbegriff, ebenfalls viele Facetten auf. Kultur meinte ursprünglich „Pfleger“ (SOCIOLOGICUS 2004, Stichwort:Kultur).

„Aus einer universalistischen Perspektive heraus wird Kultur in der Unterscheidung zur Natur verstanden als Gesamtheit dessen, was von Menschen geschaffen transformiert und überformt wird, d. h. typische Lebensformen und sie tragenden Geistesverfassungen (Wertvorstellungen, Denk-, Sprach- und Verhaltensmuster, soziale, wirtschaftliche und politische Beziehungsmuster, technische Verfahren, materielle Produkte). Kulturlogische Kulturkonzepte sehen Kultur als Ordnung, die sich nach eigenen Gesetzen ordnet, autonom, self-contained. Kultur einmal hervorgebracht, organisiert sich danach als semiotischer Prozess selbst. Funktionalistische Kulturkonzepte sehen Kultur als Apparat, Instrumentarium zur menschlichen Bedürfnisbefriedigung, dieser Apparat bringt eine sekundäre Umwelt in Form von Organisationen und Institutionen, Symbolen und Mustern hervor, Mechanismus des Kulturwandels ist die Kommunikation“ (KIRCHHÖFER 2004, S. 106).

Die Kultur impliziert die „Gesamtheit der Lebensäußerungen“ (MEYERS LEXIKON-REDAKTION 1997, S. 502) in einem bestimmten Gebiet. So wird im Zusammenhang mit der Sprache, dem Essen, der Kunst usw. von Kultur gesprochen. „Übereinstimmend wird in den mehr als tausend Definitionen von Kultur ausgesagt, dass Kultur einer Gesamtheit von Lebensformen die Beziehungen des Menschen zu seiner Welt und zu sich selbst in bestimmten Verhaltensweisen und Tätigkeiten ausdrückt und diese Beziehungen durch Werte, Normen, Rollen, Traditionen und Symbole ordnet“ (KIRCHHÖFER 2004, S. 106). „Kultur“ kann aus systemischer Perspektive als Konstruktion gesehen werden, die von einer größeren Menschengruppe geteilt wird. „Entsprechend dieser Ansicht ist Kultur die mentale Programmierung, die jedes Mitglied einer gegebenen Gemeinschaft, Organisation oder Gruppe erlebt und entsprechend derer er voraussichtlich folgerichtig handeln wird“ (KURSBUCH KULTUR 2004, S. 1).

Diese Konzeption oder Konstruktion dient u. a.

- der Abgrenzung gegenüber anderen Kulturen,
- der Strukturierung der Binnen-Kommunikation und der externen Kommunikation,
- sowie als Beurteilungshilfe, also zur Verständigung darüber, was als gut oder schlecht anzusehen ist (vgl. u. a. GIRMES 2001, S. 103; SCHMIDT 2000, S. 101 ff.).

Eine Kultur stellt damit ein identitätsstiftendes Ordnungs- und Bewertungssystem dar. Im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung ist auch häufig von einer Organisations- bzw. Unternehmenskultur die Rede. „Unternehmenskultur oder im allgemeineren Sinne



Organisationskultur ist ein Begriff der Organisationspsychologie. Die Unternehmenskultur wird gemeinhin bezeichnet als Menge der in einem Unternehmen (in einer Organisationseinheit) vorhandenen:

- Grundannahmen (Weltbild, Realitätswahrnehmung, usw. z. B. Akzeptanz von wettbewerblicher Ausrichtung der Wirtschaft)
- Wertvorstellungen und normativen Regeln (z.B. Hierarchie usw.) [und; SR]
- Symbole und Rituale (z.B. Dresscode, Betriebsversammlungen usw.)“ (PROJEKT-MAGAZIN 2005, Stichwort: Unternehmenskultur).

Der Begriff „Lernkultur“ als Ergebnis der Verknüpfung der Begriffe „Lernen“ und „Kultur“ ist alles andere als etabliert (vgl. ARNOLD/SCHÜSSLER 1998, Vorwort VII). Er ist, wie bereits angedeutet, unterschiedlich, teils widersprüchlich besetzt. „Das vage Schillern des Begriffs ‚Lernkultur‘ drückt offensichtlich die Hoffnung auf die Definitionsmacht des Kulturellen aus“ (KIRCHHÖFER 2004, S. 106). Der Begriff „Lernkultur“, wie er in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, knüpft nun an das oben beschriebene Kulturverständnis an. Er beschreibt damit die Gesamtheit der Lebensäußerung „Lernen“ in einem bestimmten Kontext und damit den „Modus, wie gelebt und wie gelernt wird“ (WEINBERG 1999, S. 88).

SIEBERT schreibt dazu:

„Eine Lernkultur lässt sich mit einer *Esskultur* vergleichen. Eine französische Esskultur zum Beispiel besteht aus bevorzugten Nahrungsmitteln, Gewürzen, Getränken, aus der Zubereitung der Speisen zu Hause und in Restaurants, aber auch aus den Ritualen und Essgewohnheiten, dem Geschmack und dem Stil, den >>Tischgesprächen<< und der Hintergrundmusik, der Ästhetik des Essens, der Zeit, die man sich nimmt ... Die Esskultur ist - wie die neue Lernkultur – Bestandteil der *Lebenskunst*“ (SIEBERT 2003a, S. 139).

Eine Lernkultur bildet den Orientierungs- und Beurteilungsrahmen für Lehr-Lernprozesse und wirkt sich so auf das konkrete Lehr-Lernverhalten aus. „Lernkulturen sind somit in und durch Lehr-, Lern- sowie Kooperations- und Kommunikationsprozesse immer wieder aufs Neue hergestellte Rahmungen, die ihren Gruppenmitgliedern spezifische Entwicklungsmöglichkeiten bieten, andere aber vorenthalten: Eine Lehrender, der an seiner Expertenrolle festhält, wird wenig Selbstlernmöglichkeiten für die Lernenden bereitstellen...“ (WEINBERG 1999, S. 98). Da sich diese Lernkulturen durch Gewohnheiten, ein System von Annahmen und normativen Leitideen, auszeichnen (vgl. ARNOLD 1999, S. 31), werden sie zu Selbstverständlichkeiten, deren Kennzeichen, Fragwürdigkeit und Berechtigung erst einer systematischen

Analyse der didaktischen Elemente bedarf (vgl. SCHÜßLER/THURNES 2005, S. 7 ff.). Im Kontext der Diskussion um Lernkulturen wird auch von einer Entgrenzung des Lernens gesprochen (vgl. KIRCHHÖFER 2004; KIRCHHÖFER 2005). Im Folgenden soll eine Übersicht die Dimensionen des entgrenzten Lernens darstellen.

Abbildung 5: Dimensionen des entgrenzten Lernens (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 110)

Kriterium	Charakteristik
Zeit	Lernen in Bezug auf die gesamte Lebenszeit
Raum	Raumunabhängiges Lernen durch neue Technologien
Mittel	Vielfältige Möglichkeiten der Informationsbeschaffung und Vernetzung durch den Einsatz neuer Technologien
Inhalt	Bedeutungsverlust fester Wissensbestände
Soziale Form	Individuelle Bildung unter der Perspektive des Tauschwertes im Hinblick auf größere soziale Zusammenhänge
Institution	Wandel traditioneller Bildungsinstitute in Richtung einer neuen Lernkultur Bedeutungszunahme von Selbstbildungsprozessen
Biographie	Durchdringung von Arbeits- und Lernphasen

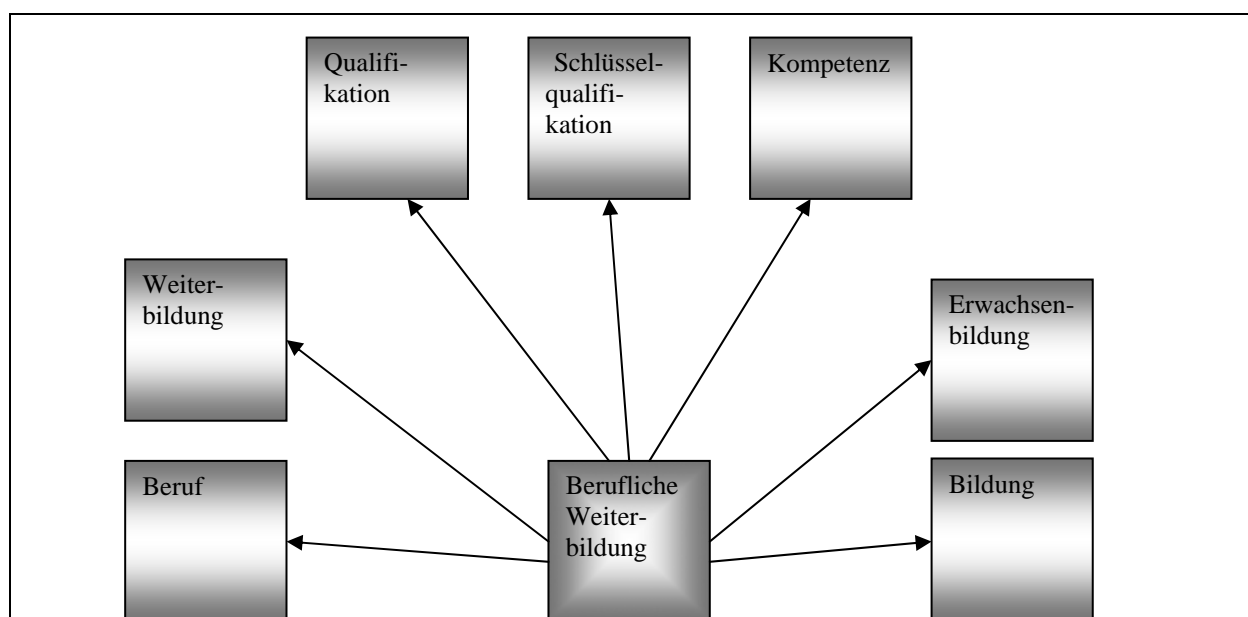
Durch regionale Lernkulturen wird der Versuch unternommen, möglichst nah am Lernenden Strukturen zu konstituieren, die dieser für sich nutzen kann. Diese regionalen Lernkulturen gehen über den betrieblichen Kontext hinaus und beziehen sich auf größere Gebiete (Lernende Regionen), da sich die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass „der Nutzen von Bildungsprozessen in unterschiedlichen Organisationsformen ... am größten [ist, SR], wenn sie in unmittelbarer Nähe zu den Lernenden selbst aufgebaut werden, d. h. im direkten sozialen, geografischen und wirtschaftlichen Umfeld“ (DOBISCHAT 2004).

In einer neuen Lernkultur ist sicherlich nicht alles ‚neu‘. „Es geht heute nicht darum, eine völlig neue Lern- und Lehrkultur zu kreieren, sondern erfolgreiche Ansätze und Erfahrungen einer guten Praxis [und Theorie; SR] zu identifizieren, zu bündeln und breit umzusetzen“ (ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2001a, S. 8). Eine neue Lernkultur ist durch das entgrenzte Lernen (= „*Auflösung bisheriger Strukturen und Formen regulierender Begrenzung von Lernen*“; KIRCHHÖFER 2004, S. 109) gekennzeichnet, welches sich u. a. durch den Anspruch der Lernförderung (im Gegensatz zur Lehrorientierung), durch einen partizipativen Umgang der Lehrenden mit dem Lernenden und durch offene Curricula von der traditionellen Lernkultur abhebt (vgl. u. a. ebd., S. 111; 4.3. Traditionelle Lernkultur und 5. Mikrobene). Damit bekommt das Lernen mehr den Charakter einer Lerndienstleistung, was

aber nicht bedeutet, dass das Lernen ausschließlich nach den Bedürfnissen des Lernenden ausgerichtet wird und im Gegensatz zu einer systematischen wissenschaftlichen Bildung steht (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 111). Der Aufbau von neuen Lernkulturen benötigt jedoch Zeit, auch wenn es vielerorts bereits große Anstrengungen gibt, sich in Richtung einer neuen Lernkultur auf den Weg zu machen. „Eigenarten einer Kultur ... verändern sich deshalb so langsam, weil Werte, Normen, Verhaltensweisen und Gefühlsreaktionen von Erwachsenen auf die Kinder übertragen werden“ (SOCIOLOGICUS 2004, Stichwort: Kultur). Dies gilt natürlich ebenso im Zusammenhang mit Lernkulturen. So konnte die „Arbeitsstelle für neue Lernkulturen“ in einer Vergleichsstudie einerseits zwar Veränderungen hinsichtlich des Teilnehmerverhaltens feststellen (selbstbewusstere, kritischere Teilnehmer, die Einfluss auf die Programmgestaltung nehmen und aktiver mitgestalten wollen...), andererseits wird mit Lernen immer noch Stofflernen, also rezeptives Aufnehmen verbunden, was ein Kennzeichen der traditionellen Lernkultur ist (vgl. SIEBERT 2000, S. 8; vgl. 4.3. Traditionelle Lernkultur). Eine neue Lernkultur lässt sich bei allen Anstrengungen, die bisher bereits unternommen wurden, nicht einfach installieren, sondern es geht vielmehr darum, sich auf den Weg zu machen in dem Bewusstsein, dass dieser Weg lang sein wird und sein Beschreiten eine nie enden wollende Aufgabe darstellt. Damit kann dieses Bemühen als ständige Herausforderung verstanden werden; als Auftrag möglichst optimale Bedingungen für das Lernen in seinem je spezifischen Kontext zu ermöglichen.

### 1.3. Berufliche Weiterbildung

Abbildung 6: Begriffsnetz berufliche Weiterbildung



Die Begriffe im Kontext der beruflichen Weiterbildung wie Beruf, Weiterbildung, Kompetenz, Qualifikation und Erwachsenenbildung unterliegen einer zunehmenden Erosion bzw. sind vieldeutig. So bekommt die Berufsidentität den Charakter eines momentanen Zustandes, der sich je nach betrieblichen Erfordernissen schnell wandeln kann. Der Beruf als vollständiges System eines mehr oder minder geschlossenen Anforderungsprofils wird zunehmend von der Konzeption eines Baukasten-Systems ersetzt, d. h. der Mitarbeiter hat die Aufgabe seine vielseitigen Kompetenzen jeweils so zusammenzufügen, dass sie den gerade aktuellen Anforderungen genügen. Diese Fähigkeit, eine passende Patchwork-Professionalität ausbilden zu können, wird immer entscheidender für den erfolgreichen Einsatz eines Mitarbeiters im Betrieb. Die angestammte berufliche Erstausbildung reicht deshalb schon lange nicht mehr aus, den aktuellen Herausforderungen adäquat begegnen zu können (vgl. ARNOLD 2003a, S. 31 ff.). „Man lernt heute einen Beruf, um eine Eintrittskarte in das System der Erwerbsarbeit zu erhalten, in welchem dann die betrieblichen Anforderungen, Umbrüche und Möglichkeiten letztlich darüber entscheiden, mit welchen Situationen, arbeitsinhaltlichen Anforderungen sowie Chancen und Verlustrisiken bezüglich der eigenen Kompetenzentwicklung man in seiner Erwerbsbiographie konfrontiert sein wird“ (ebd., S. 32). Durch den Bedeutungsverlust der Erstausbildung wird der beruflichen Weiterbildung also ein hoher Stellenwert zugeschrieben.

Der Begriff Weiterbildung bezeichnet die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 197). Diese pragmatische Aussage des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES zielte darauf ab, die Relevanz des kontinuierlichen Lernens mit der Absicht herauszuheben, den „quartären Bereich“ als gleichberechtigt neben den anderen Ebenen des Bildungswesens zu etablieren (vgl. LENZ 1987, S. 69). Unter Berufung auf den DEUTSCHEN BILDUNGSRAT wurde der Oberbegriff Erwachsenenbildung durch den der Weiterbildung ersetzt (vgl. KUWAN/GNAHS/SEIDEL 2000, S. 10). In der wissenschaftlichen Diskussion konnte sich dieser Wandel in der Systematik jedoch nicht flächendeckend durchsetzen. So plädiert z. B. ARNOLD für die Beibehaltung des Oberbegriffs Erwachsenenbildung, da Weiterbildung zu stark die berufliche Verwertbarkeit betont und damit wichtige Formen der Erwachsenenbildung mehr oder weniger ausklammert, denn er „umschreibt das institutionalisierte, intentionale Lernen Erwachsener, welches in erster Linie auf (berufliche) Qualifizierung ausgerichtet ist und damit primär eine gesellschaftlich-funktionale Bedeutung erhält. ... Der Begriff der Erwachsenenbildung ist der allgemeinere. Er vermag darüber hinaus Formen informellen Erwachsenenlernens sowie der Bildung und das Lernen Erwachsener

jenseits von Institutionen abzudecken (vgl. ARNOLD 1996, S. 41, WEINBERG 2000, S. 16)“ (BRUNS/FABER 2003, S. 216 f.). Der Begriff der Weiterbildung akzentuiert deshalb stärker die Fortsetzung der Bildungsbemühungen, während Erwachsenenbildung mehr die Ausrichtung auf die Zielgruppe fokussiert, wobei zu bedenken ist, dass sich das eigenständige Profil der Erwachsenenbildung gegenüber anderen Formen der Bildung (z. B. der Schulbildung) zunehmend auflöst, so dass die Differenzen somit eher als graduell denn als prinzipiell zu bewerten sind (vgl. ARNOLD 2003a, S. 25 f.). Der Erwachsene verfügt nach KNOWLES i. d. R. zwar über ein größeres Maß an Selbstständigkeit, Erfahrung und Lernbereitschaft (vgl. KNOWLES 1978, S. 53 ff.), doch rechtfertigt dies wohl nicht, von einer gänzlich anderen Qualität der Erwachsenenbildung zu sprechen, zumal sich der Begriff des Erwachsenen nicht präzise festlegen lässt. Was es heißt, erwachsen zu sein, ist vielmehr von der Konstruktion des jeweiligen soziohistorischen Umfeldes abhängig (vgl. u. a. ARNOLD 1996, S. 7 ff.). Auch wenn in der aktuellen Diskussion häufig betont wird, dass der erwachsene Mensch als Akteur seiner eigenen Entwicklung zu verstehen ist, hilft dies nicht weiter, um eine Abgrenzung zum Jugendlichen oder Kind vorzunehmen. So ist bereits im entwicklungspsychologischen Kontext die Rede vom „kompetenten Säugling“ (vgl. z. B. Buchtitel von DORNES 2001: „Der kompetente Säugling“) und es setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass es nicht nur die Erwachsenen sind, die einseitig auf das Kind Einfluss nehmen, sondern dass wechselseitige Erziehungsprozesse stattfinden. Der Erwachsenenbegriff ist zunehmend in der Auflösung begriffen, da es in der modernen westlichen Welt „gar kein richtiges Modellbild vom Erwachsensein“ (LEGNARO 1992, S. 14) mehr gibt. Vielmehr lösen sich stadienspezifische Betrachtungsweisen auf, was sich in der Diskussion um die „Verjugendlichung des Erwachsenen“ (ARNOLD 1990, S. 342) zeigt. So entzieht sich der „dynamisierte Erwachsenenbegriff“ (KADE 1989, S. 801) dem definitiven Zugriff immer mehr. „Vielmehr weisen auch Erwachsene Lebensphasen auf, die traditionell nur bei Jugendlichen vorkommen, z. B. Phasen der Ausbildung, Phasen der Umorientierung und Selbstfindung, Phasen der Erprobung neuer Lebensentwürfe“ (LEGNARO 1992, S. 14). Dennoch bleibt festzuhalten, dass sich Erwachsene eigene Lernwelten schaffen und schaffen können, und zwar in einem Ausmaß, welches sich von jüngeren Lernenden doch unterscheidet. Das Bedürfnis nach individuellen Lernwelten expandiert mit zunehmendem Alter (vgl. KADE 1997, S. 300 ff.). Dies hat zur Folge, dass die Bedeutung von starren didaktisch-methodischen Konzepten ab-, und das informelle Lernen bzw. das organisierte Lernen mit hohen Freiheitsgraden zunimmt (vgl. dazu u. a. BAITSCH 1998 und ERPENBECK/HEYSE 1999). Die

Möglichkeiten zur Gestaltung von individuellen Lernwelten haben sich vor allem durch den breiten Zugang zu den neuen Medien (z. B. Internet) vervielfacht.

Als Alternative zu den Begriffen „Weiterbildung“ und „Erwachsenbildung“ wurde der Terminus „Kompetenzentwicklung“ (vgl. u. a. ERPENBECK/WEINBERG 1999, S. 152 ff.; BOOTZ/HARTMANN 1997) vorgeschlagen, da dieser, so die Befürworter, besser geeignet sei, die aktuellen Entwicklungen und Anforderungen (vgl. 4.2. Veränderte Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns und Konsequenzen für die Organisationsstrukturen) an die Beschäftigten zu beschreiben (vgl. u. a. WEINBERG 1996a, S. 214). Mit der kompetenzorientierten Wende betonen sie sehr stark die „Entgrenzung des Pädagogischen“ (KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1991; LÜDERS/KADE/HORNSTEIN 1995; NEGT 1994, S. 16) und damit ist gemeint, dass Lernen sich nicht mehr auf bestimmte Altersgruppen eingrenzen lässt und in vielfältigen organisatorischen Zusammenhängen geschieht und so das informelle Lernen als Selbstlernprozess stärker in den Mittelpunkt der Diskussion gerät. Selbstlernprozesse stehen aber den institutionellen Formen von beruflicher Weiterbildung nicht unversöhnlich gegenüber, sondern beide Bereiche ergänzen und befruchten sich gegenseitig. Des Weiteren besteht, auch wenn der Kompetenzbegriff häufig Verwendung findet, keine Einigkeit darüber, was unter diesem Begriff zu verstehen ist (vgl. ALBRECHT 1997, S. 99; BERNIEN, 1998, S. 27). Grundsätzlich lassen sich zwei Tendenzen unterscheiden: Auf der einen Seite werden Kompetenzen und Qualifikationen voneinander abgegrenzt (vgl. BUNK 1994, S. 10; WEINBERG 1996b, S. 3), auf der anderen Seite werden beide Begriffe als (weitgehend) identisch konstruiert (vgl. MÜNCH 1995, S. 11; ARNOLD 1998, S. 502). Auch das Merkmal der betrieblichen Verwertbarkeit ist nicht nur dem Qualifikationsbegriff vorbehalten, so schreibt BECKER: „Kompetenz ist zu verstehen als Kombination und Integration von Basisfaktoren, Aktionsformen und Zielfaktoren zur Erlangung einer jeweils spezifischen Befähigung zur Erreichung bestimmter Handlungsziele“ (BECKER 1998, S. 175).

WEIß hat nun versucht einige Merkmale des Kompetenzbegriffes zusammen zu tragen, wobei er selbst bemerkt, dass diese nicht widerspruchsfrei sind.

- „Vorrangiger Bezugspunkt des Kompetenzbegriffs ist das Ziel der Handlungsfähigkeit...
- In ganzheitlicher Perspektive schließt Handlungskompetenz sowohl das dazu erforderliche Wissen und Können als auch das Wollen ein...
- Kompetenz bezieht sich nicht nur auf berufliche, sondern auch auf außerberufliche Lern- und Handlungssituationen (Sauer, 1998; Trier, 1998)...
- Kompetenz beschreibt nicht ein formales Bildungs- oder Qualifikationsniveau, sondern die tatsächliche Befähigung zur Bewältigung von Handlungssituationen...
- Kompetenz betont die Fähigkeit zur Selbstorganisation von Lern- und Handlungsprozessen...

- Kompetenz wird sowohl in formellen als auch in informellen Lernprozessen erworben...“ (WEIß 1999, S. 439).

Diese kurze Aufzählung mag genügen, um die inhaltliche Nähe zum Begriff der Schlüsselqualifikationen zu verdeutlichen, der sich u. a. durch folgende Merkmale auszeichnet:

- „Überfachliche“ Qualifikation
- Befähigung zur Lösung von neuen Problemstellungen
- Konstanz (= relativ lange Verwertbarkeit)
- Bedeutung für beruflichen und privaten Bereich und auch in beiden Bereichen erworben
- Zielstellung: Höherqualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. RODEHAU 1997, S. 17 f.)

Im Hinblick auf den Kompetenzbegriff werden vielfältige Untergliederungen diskutiert (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 65). Trotzdem haben sich im Anschluss an ROTH die Kategorien Sach- (bzw. Fach-) Kompetenz, Sozialkompetenz, Personale (bzw. Selbst-) Kompetenz weitgehend durchgesetzt (vgl. ROTH 1971), wobei diese Trias in der neueren Literatur noch durch einen vierten Kompetenzbereich, nämlich den der Methodenkompetenz, ergänzt wird (z. B. KLIPPERT 2002, S. 31, KIRCHHÖFER 2004, S. 53 ff.). KLIPPERT macht mit seinem „erweiterten Lernbegriff“ deutlich, dass das Lernen ein aktiver Vorgang ist, der die Motivation des Lernenden voraussetzt und als Konstruktionsprozess, im Sinne einer subjektiven Aneignung, Selbststeuerung und Selbstkontrolle bzw. kommunikative Prozesse impliziert.

Abbildung 7: Erweiterte Lernbegriff (KLIPPERT 2002, S. 31)

<b>Erweiterter Lernbegriff</b>			
<b>Inhaltlich-fachliches Lernen</b>	<b>Methodisch-strategisches Lernen</b>	<b>Sozial-kommunikatives Lernen</b>	<b>Affektives Lernen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen ...)</li> <li>– Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen...)</li> <li>– Erkennen (Zusammenhänge erkennen ...)</li> <li>– Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen beurteilen)</li> </ul> <p>etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Exzerpieren</li> <li>– Nachschlagen</li> <li>– Strukturieren</li> <li>– Organisieren</li> <li>– Planen</li> <li>– Entscheiden</li> <li>– Gestalten</li> <li>– Ordnung halten</li> <li>– Visualisieren</li> </ul> <p>etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zuhören</li> <li>– Begründen</li> <li>– Argumentieren</li> <li>– Fragen</li> <li>– Diskutieren</li> <li>– Kooperieren</li> <li>– Integrieren</li> <li>– Gespräche leiten</li> <li>– Präsentieren</li> </ul> <p>etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Selbstvertrauen entwickeln</li> <li>– Spaß an einem Thema/ an einer Methode haben</li> <li>– Identifikation und Engagement entwickeln</li> <li>– Werthaltungen aufbauen</li> </ul> <p>etc.</p>

Den einzelnen Lernbereichen können nun die oben genannten Kompetenzbereiche zugeordnet werden (inhaltlich-fachliches Lernen ➡ Fachkompetenz; methodisch-strategisches Lernen ➡ Methodenkompetenz; sozial-kommunikatives Lernen ➡ Sozialkompetenz; affektives Lernen ➡ Selbstkompetenz).

Die Unterteilung der Kompetenzbereiche nach ROTH schließt sich an die klassische Unterscheidung von „Kopf“, „Herz“ und „Hand“ nach PESTALOZZI an, wobei die Beschränkung des Menschen auf diese drei Dimensionen als eine zu starke Vereinfachung der Komplexität des Menschen interpretiert werden kann (vgl. 4.4.1. Andragogische Anthropologie). „Es fällt auf, dass die Schulpädagogik seit der Taxonomie von D.R. *Krathwohl*, B. S. *Bloom* und B. B. *Masia* und in der Weiterführung von P. *Heimann*, W. *Schulz* u. a. bis in die jüngste Zeit und Literatur von drei Dimensionen des Menschen ausgeht und ihre Lernziele entsprechend formuliert: kognitive, affektive und psycho-motorische Dimension bzw. Lernziele... Nach dem ... Verständnis der Pädagogischen Anthropologie versteht man jedoch unter Ganzheitlichkeit die Förderung von sechs Dimensionen, die der Mensch ist“ (SCHILLING 1995, S. 187). Eine Ausdifferenzierung der Dimensionen des Menschen führt folglich auch zu einer Erweiterung der Kompetenzbereiche. „Zu der Vorstellung des ganzen Menschen gehört, daß der Mensch ein Leib-Gefühl-Verstand-Ethik-Gemeinschaft-Handeln-Wesen ist und daß diese Dimensionen eine Einheit, ein Ganzes bilden“ (ebd., S. 184). Die einzelnen Dimensionen stehen in Wechselwirkung und können „nur analytisch getrennt werden“ (ebd., S. 185).

Abbildung 8: Erweiterte Kompetenzbereiche (nach SCHILLING 1995, S. 210)

**Biologisch-vitale Kompetenz**, als die Fähigkeit mit seinem Körper adäquat umzugehen, d. h. u. a. seine körperliche Leistungsfähigkeit möglichst zu erhalten oder auszubauen.

➡ Daseinserhaltung

**Emotional-affektive Kompetenz**, als die Fähigkeit mit seinen Gefühlen angemessen umzugehen.

➡ Daseinserfüllung

**Kognitiv-rationale Kompetenz**, als die Fähigkeit sich die Welt denkend zu erschließen.

➡ Daseinserhellung

**Ethisch-wertende Kompetenz**, als die Fähigkeit der Unterscheidung und Bewertung um Sinn generieren zu können.

➡ Daseinsbewertung

**Psycho-motorische Kompetenz**, als die Fähigkeit angemessen zu handeln.

➡ Daseinsbewältigung

**Sozial-kommunikative Kompetenz**, als die Fähigkeit in sozialen Bezügen angemessen zu agieren.

➡ Daseinsmitverantwortung



Bei der Ausweitung der Kompetenzbereiche ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Bedeutung der einzelnen Kompetenzen je nach Charakter der Bildungsmaßnahme sehr unterschiedlich sein wird. So stehen wohl häufig fachliche Inhalte im Vordergrund, was aber eben nicht heißen soll, dass die anderen Dimensionen gänzlich unberücksichtigt bleiben, denn es gilt zu beachten: „Gebildet ist nicht der Kopf, sondern der Mensch“ (SIEBERT 2004b, S. 60). Im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff stehen die Termini „Kompetenzbilanz“, „Kompetenztransfer“ und „Kompetenzbewertung/-messung“ (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 67 ff.). Die Kompetenzbilanz dient dazu, erworbene Kompetenzen aufzuzeigen, welche dann wiederum den Zugang zu weiteren Bildungsmöglichkeiten eröffnen. *„Kompetenzbilanz bezeichnet Verfahren zur Erfassung, Explizierung, Anerkennung und Dokumentation der bei einer Person vorhandenen Kompetenzen, die meist durch betriebsexterne professionalisierte Bilanzierungseinrichtungen durchgeführt werden und für das Individuum als Ausweis eigenen Arbeitsvermögens dienen“* (ebd., S. 68). Der Begriff des Kompetenztransfers geht von der Annahme aus, dass Kompetenzen, welche im sozialen Umfeld erworben wurden auch auf den beruflichen Bereich übertragen und damit nutzbar gemacht werden können. KIRCHHÖFER definiert deshalb den Kompetenztransfer als *„die Übertragung von Kompetenzen, die in arbeitsfernen, biographischen Situationen und Bedingungskonstellationen oder in arbeitsfremden Milieus angeeignet wurden, in arbeitsnahe und arbeitsförderliche Kompetenzen“* (ebd., S. 68). Der Begriff der Kompetenzbewertung bezieht sich nun auf den Versuch Kompetenzen zu messen, wobei objektive als auch subjektive Verfahrensweisen zur Anwendung kommen und somit quantifizierbare und qualitative Aspekte eine Rolle spielen (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XX).

ERPENBECK und HEYSE (HEYSE/ERPENBECK 1997, S. 83) machen zudem klar, dass mit der Aufnahme der Wertkategorie der Kompetenzbegriff unweigerlich mit dem Terminus „Persönlichkeit“ verschmilzt. Erwachsenenbildung hat nun mit ihrer Leitkategorie „Bildung“ von jeher den Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung gelegt, doch wird ihr, im Gegensatz zur beruflichen Weiterbildung, immer noch eine Abneigung gegenüber Qualifizierungsmaßnahmen (im Sinn von betrieblicher Verwertbarkeit) vorgehalten. Aber auch hier erweist sich diese Frontstellung als überholt. So fasst WEIß die Diskussion um den Kompetenz-, Persönlichkeits- und Bildungsbegriff wie folgt zusammen:

„Wenn der Kompetenzbegriff schließlich so weit gefasst wird, daß darunter auch Wertfragen (Heyse & Erpenbeck, 1997, S. 83) subsumiert werden, stellt sich unweigerlich die Frage, was Kompetenz eigentlich noch von Persönlichkeit unterscheidet und warum Kompetenzentwicklung nicht mit Bildung gleichgesetzt wird... Es ist deshalb Arnold (1997, S. 269) beizupflichten, der vor einer Preisgabe des

Bildungsbegriffs warnt und darauf hinweist, daß das Neue des Kompetenzbegriffs, nämlich die Fähigkeit zur Selbstorganisation, eine lange geistes- und erziehungswissenschaftliche Tradition aufweist und sich mit traditionellen Begriffen ebenso verbindet oder verbinden lässt“ (WEIß 1999, S. 441).

Der Gegensatz zwischen Berufsbildung und Persönlichkeitsbildung bzw. zwischen Berufspädagogik und Erwachsenenpädagogik ist deshalb als weitgehend überholt anzusehen, da sich die Anliegen der Persönlichkeitsbildung mit denen der Berufsbildung nicht mehr unversöhnlich gegenüber stehen. ARNOLD bemerkt dazu:

„Mit den sich wandelnden Kompetenzanforderungen gerät das subjektive Moment, d. h. die Persönlichkeit des arbeitenden Menschen mit ihrer Fähigkeit zur Selbststeuerung und ihren sozialen und methodischen Kompetenzen mehr und mehr zum Kern des Beruflichen, wodurch die überlieferten Abgrenzungen zwischen zweckfreier Bildung einerseits und utilitaristisch verengter Berufsbildung andererseits zusammenbrechen und einer Neubestimmung des Verhältnisses von Bildung und Berufsbildung ... den Weg bahnen“ (ARNOLD 2003a, S. 23).

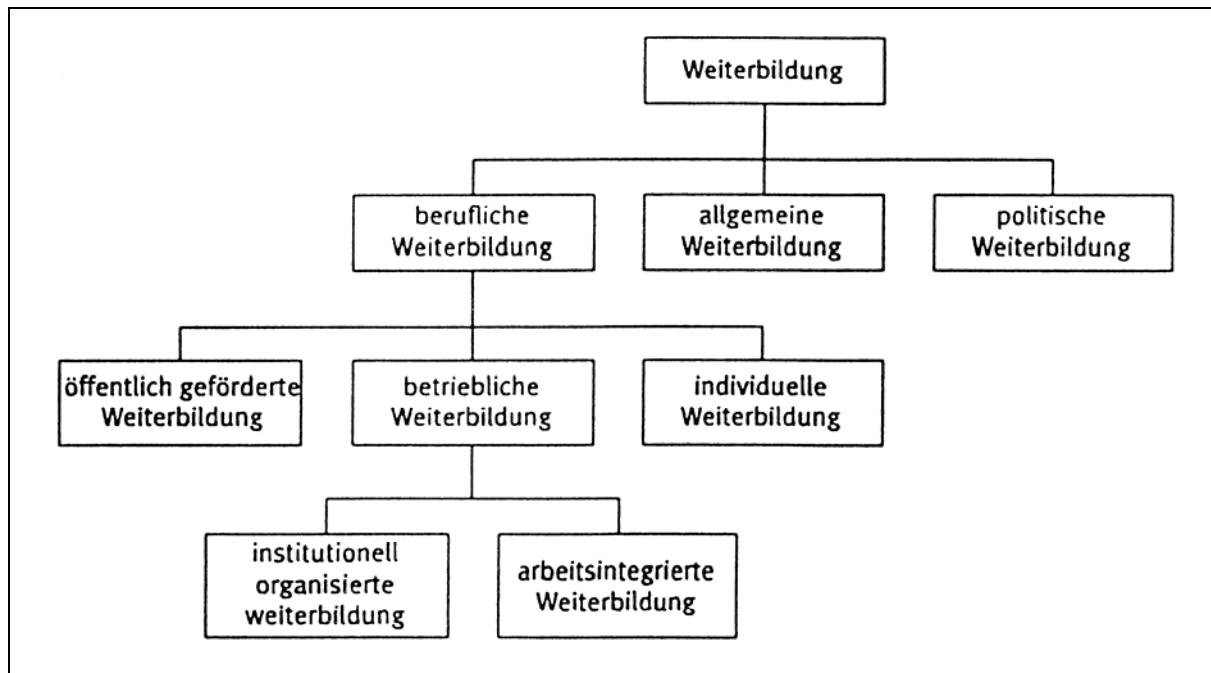
Dabei darf jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass eine fundierte Fachkompetenz keine Bedeutung mehr hat, im Gegenteil, in vielen Bereichen ist eine Tendenz zur ständigen Höherqualifizierung zu beobachten, wenngleich es auch Verlierer dieser Qualifikationsoffensive gibt (vgl. REICH 2000, S. 186). Die Begriffe der beruflichen Weiterbildung und Qualifizierung setzen also nur den Akzent auf die betriebliche Verwertbarkeit der Weiterbildungsanstrengungen, wobei diese Verwertbarkeit nicht unmittelbar und direkt erfolgen muss, aber zumindest langfristig erhofft wird. So gehören zur beruflichen Weiterbildung persönlichkeitsbildende Maßnahmen, die im Gegensatz zu STRUNK (STRUNK 1988, S. 228) ökonomisch und qualifikationsorientiert begründet werden. Ein ausschließlich auf Persönlichkeitsentwicklung abzielendes Verständnis von (beruflicher) Weiterbildung ist vielleicht ideologisch zu begrüßen, erweist sich aber in der Praxis als nicht anschlussfähig an unternehmerische Kommunikationsmuster. „Häufig wird eine betriebliche Kosten-, Nutzenanalyse angestrebt. Diese einfache Renditebestimmung von Weiterbildungsmaßnahmen ist aber nur sehr selten zu erbringen“ (KEMMET/ZANDER 1989, S. 3). Trotzdem liegt es in der Natur des Unternehmens, Renditen erzielen zu wollen und zu müssen. Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung beschränkt sich, wie bereits angeklungen, jedoch nicht nur auf den betrieblichen Bereich. So profitieren der einzelne Mitarbeiter (z. B. Befriedigung der Bedürfnisse nach Anerkennung und Selbstverwirklichung), die Arbeitsgruppe bzw. das Team (z. B. durch eine klimatische Verbesserung auf Grund der Weiterentwicklung der kommunikativen Kompetenz) und die Gesellschaft (z. B. durch Sicherung der allgemeinen Lebensqualität durch

Kompetenzerweiterung) von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung (vgl. KEMMET/ZANDER 1989, S. 5 ff.). Damit ist auch ein wechselseitiger Kompetenztransfer, d. h. von arbeitsfernen Situationen zu arbeitsnahen Kompetenzen und umgekehrt vorstellbar (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 68). Eine völlige Kompatibilität von persönlichkeitsbildenden und betrieblichen Interessen ist damit aber noch nicht gegeben. So ist es wohl eher als Regelfall anzusehen, dass individuelle Bedürfnisse, die sozialen Ansprüche der Gruppe bzw. Teams, betriebliche Erfordernisse und gesellschaftliche Belange sich zumindest teilweise unterscheiden und sich nicht als deckungsgleich erweisen (vgl. u. a. HÄFELE 1996, S. 87). Das ökonomische Interesse, welches sich z. B. in dem Wunsch nach einem sehr starken Engagement für den Betrieb äußert, lässt sich nicht ohne weiteres mit den Bedürfnissen des Mitarbeiters (z. B. nach ausreichender Familien- und Freizeit) vereinbaren. Der Graben zwischen betrieblichen und privaten (Bildungs-)Interessen erscheint jedoch zunehmend überbrückbar (vgl. SENGE 1998, S. 371 ff.). SENGE spricht sogar von einem „Ende des Krieges zwischen Arbeit und Familie“ (ebd., S. 371).

Auch wenn die Auseinandersetzung um die Oberbegriffe „Erwachsenbildung“, „Weiterbildung“ und „Kompetenzentwicklung“ bis heute anhält, die in erster Linie in der Gegenüberstellung von beruflicher Weiterbildung und Qualifizierung einerseits, und Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung als klassisches Feld der Erwachsenenbildung andererseits bzw. in der Unschärfe der Begriffe selbst begründet ist, so kristallisiert sich immer stärker heraus, dass jeder Begriff Vor- und Nachteile mit sich bringt und die jeweiligen Abgrenzungsargumente sich zunehmend auflösen bzw. als wenig überzeugend erweisen (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 110). In der vorliegenden Arbeit werden aus diesem Grund die Begriffe „Erwachsenbildung“ und „Weiterbildung“ synonym verwendet.

Wenn nun auf die Systematisierung von BERNIEN zurückgegriffen wird, dann kann in diesem Sinne der Begriff der Weiterbildung durch den der Erwachsenenbildung (oder auch Kompetenzentwicklung) ergänzt werden.

Abbildung 9: Systematisierung des Begriffs Weiterbildung (nach BERNIEN 1997, S. 41 f.  
entnommen aus KIRCHHÖFER 2004, S. 36)



Üblicherweise wird die Weiterbildung in die drei Bereiche, berufliche Weiterbildung, allgemeine Weiterbildung und politische Weiterbildung eingeteilt, wobei im Folgenden die Konzentration auf der beruflichen Weiterbildung liegt.

„Zur Beruflichen Weiterbildung zählen Angebote, die der Aktualisierung, Vertiefung oder Ergänzung der beruflichen Kenntnisse dienen. Diese werden im Gesetz (SGB III) als ‚Weiterbildung‘ bezeichnet. In der Praxis wird jedoch häufig unterschieden zwischen Umschulung, Aufstiegsfortbildung und Anpassungsfortbildung.

**Umschulung:** Von Umschulung wird gesprochen, wenn Erwerbstätige die bisher ausgeübte Tätigkeit nicht mehr ausüben können oder sich neu orientieren wollen. Die Umschulung dient zur Vorbereitung auf die neue Tätigkeit. In der Regel wird die Umschulung mit einem anerkannten Ausbildungsabschluss beendet.

**Aufstiegsfortbildung:** Aufstiegsfortbildung soll dazu dienen, durch Erweiterungen von Qualifikationen beruflich weiter zu kommen. Sie setzt in der Regel eine mehrjährige Berufstätigkeit voraus. Aufstiegsfortbildung ist meist durch Regelungen der Länder (z.B. Fachschulen), des Bundes oder der Kammern (z.B. Meisterprüfung) festgelegt.

**Anpassungsfortbildung:** Anpassungsfortbildung dient der Erhaltung und Anpassung der eigenen Qualifikationen, um so die neuen Entwicklungen im Beruf zu meistern“ (ebd.).

Neben der Angebotsstruktur der beruflichen Weiterbildung spielen im zunehmenden Maße selbsttätige Bildungsformen eine Rolle, die nicht institutionell organisiert sind und z. B. im Prozess der Arbeit vom Lernenden erbracht werden (vgl., ebd. S. 110).

#### **1.4. Synopse**

Begriffe dienen dazu einen Untersuchungsgegenstand besser zu begreifen (vgl., ebd. S. 11). Da Begriffe stets aus einer je eigenen Perspektive ihre inhaltlich Füllung erfahren, also interessensgeleitete Konstrukte darstellen (vgl., ebd. S. 12), ist es notwendig eine, wenn auch vorläufige, Begriffsklärung an den Anfang dieser Arbeit zu stellen. Begriffe sind wiederum Teil eines Begriffsnetzes, welches ebenso mitbedacht werden muss (vgl. ebd., S. 13).

Lernen bedeutet sich zu verändern (vgl. WESSELY 2005, S. 1). Dabei kann sich die Veränderung sowohl auf ein Individuum als auch auf größere soziale Einheiten (z. B. Betriebe) beziehen (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 55). Der Kontext des Lernens kann sich nun höchst unterschiedlich gestalten, wobei es letztlich immer der Lernende selbst ist, der sich verändert (vgl. LINDEMANN 2006, S. 158). Lernen aus (neuro-) biologischer Sicht wird allgemein als Anpassungsleistung verstanden, die eine Verbesserung der individuellen Lebenssituation bewirken soll (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, S. 31). Ausgehend von einem erweiterten Lernbegriff, wie er oben dargestellt wurde, erfolgt das Lernen auf drei unterschiedlichen System-Ebenen: dem Lernen der Gene (generativ), dem Lernen der Gehirne (individuell) und dem Lernen von Gesellschaften (sozial) (vgl., ebd. S. 44). Das Lernen der Gehirne setzt Reize als indirekte Lernanregung voraus (vgl. SPITZER 2003, S. 44). Die aktive Informationsverarbeitung des Gehirns bewirkt das Knüpfen neuer neuronaler Strukturen, vertieft bereits vorhandene Netzwerke oder führt zur Löschung von nicht oder wenig benutzten Bahnen (vgl. ebd., S. 41 ff.). Dieser Verarbeitungsprozess des Gehirns entzieht sich der direkten Einflussnahme durch die Umwelt des Lernenden (z. B. Lehrer), aber auch durch den Lernenden selbst (vgl., ebd. S. 63). Faktoren, wie ein wiederholter Input oder die Anschlussmöglichkeiten an bereits vorhandene innere Netzwerke, erhöhen jedoch die Wahrscheinlichkeit der langfristigen Speicherung (vgl., ebd. S. 68 ff.) Damit nicht jede Form der Informationsverarbeitung als Lernen bezeichnet werden kann, was den Lernbegriff relativ inhaltsarm machen würde (ALLES ist Lernen), beschränkt sich der in der vorliegenden Arbeit verwendete Lernbegriff auf langfristige Anpassungsleistungen (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 56).

Eine neue Lernkultur weist sich durch eine Rahmung des Lehr- und Lerngeschehens aus, welche in ihrer Gesamtheit eine qualitative Neuerung gegenüber bisherigen Konzeptionen der (traditionellen) Lehr- und Lernkultur darstellt (vgl. u. a. ARBEITSSTAB FORUM BIL-

DUNG 2001a, S. 8). Dabei ist darauf zu achten, dass genügend Spielräume für flexible didaktisch-methodische Arrangements erhalten bleiben, da das Bedürfnis nach individuellen Lehr- und Lernräumen stetig zunimmt (vgl. KADE 1997, S. 300 ff.).

Das in der beruflichen Erstausbildung erworbene Wissen verliert zunehmend an Bedeutung und bringt es mit sich, dass sich der Einzelne stets weiterbilden muss (vgl. KRICHHÖFER 2004, S. 110). Der Systematisierungsstreit hinsichtlich der (Ober-)Begriffe Weiterbildung, Erwachsenenbildung oder Kompetenzentwicklung ist als weitgehend überholt anzusehen (vgl. u. a. ARNOLD 2003a, S. 23). Als Fazit hinsichtlich der Begriffsdiskussion bleibt festzustellen, dass keiner der Termini eindeutig bestimmt ist. Ob der eine oder andere Begriff besser für die Beschreibung aktueller Tendenzen in der beruflichen Weiterbildung geeignet ist oder nicht, liegt weniger im Terminus selbst, als in dessen Füllung (vgl. KRICHHÖFER 2004, S. 11 f.). Wird mit dem Qualifizierungsbegriff noch eine ausschließlich unter dem Verwertungsgesichtspunkt betrachtete Wissensanhäufung verknüpft, dann erweist er sich tatsächlich als ungeeignet das Anliegen beruflicher Weiterbildung zu beschreiben. Dass dem aber nicht so sein muss, beweist die Verwendung des Begriffs im Zusammenhang mit der Diskussion um die Schlüsselqualifizierung (vgl. RODEHAU 1997, S. 17 f.). In diesem Sinn ist der Streit um die Begriffe Kompetenz und Qualifizierung sicherlich nicht als neu zu verstehen. Bereits in der Auseinandersetzung mit KLAFKI und seinem Bildungsverständnis sind die Grundlinien der heutigen Diskussion gelegt (vgl. 2.2. Bildungstheoretische Didaktik). Der ganzheitlichen Orientierung der vorliegenden Arbeit entspricht es, dass die klassische Dreiteilung des Kompetenzbegriffes auf sechs Dimensionen erweitert wird (vgl. SCHILLING 1995, S. 182 ff.). Der Begriff berufliche Weiterbildung macht deutlich, dass es sich um Bildungsbestrebungen im beruflichen Kontext handelt, während die Erwachsenenbildung den Akzent stärker auf die Zielgruppe der Erwachsenen legt. Beide Begriffe unterliegen einer Erosion ihrer jeweiligen Bezugspunkte (Beruf, Erwachsener), und beide Termini implizieren sowohl persönlichkeitsbildende Aspekte, wie auch solche der beruflichen Qualifizierung (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 110).

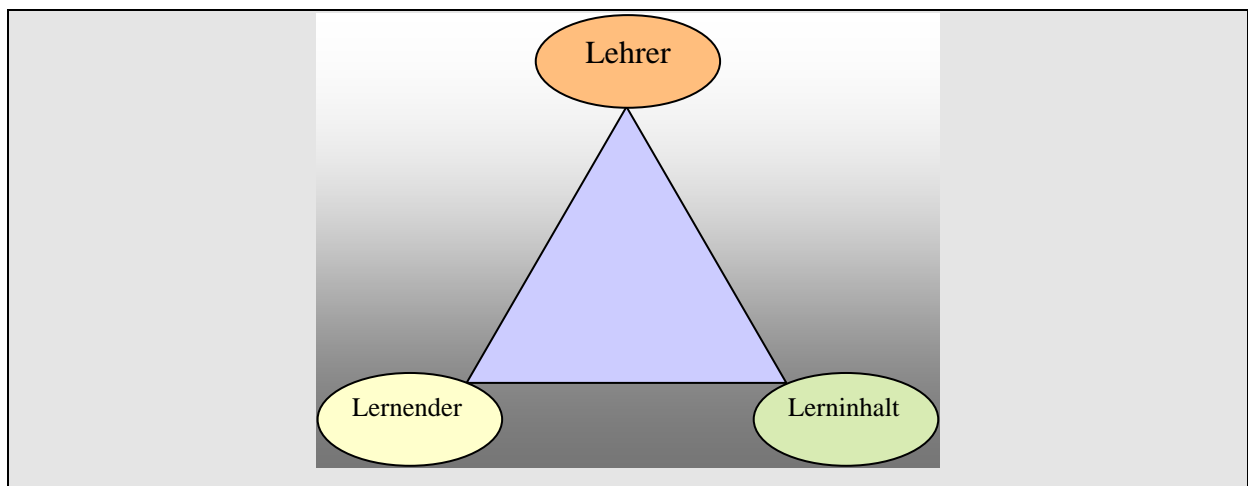
## 2. Grundlegende didaktische Modelle

### 2.1. Didaktische Modellbildung

#### Didaktisches Dreieck als Grundstruktur didaktischen Handelns

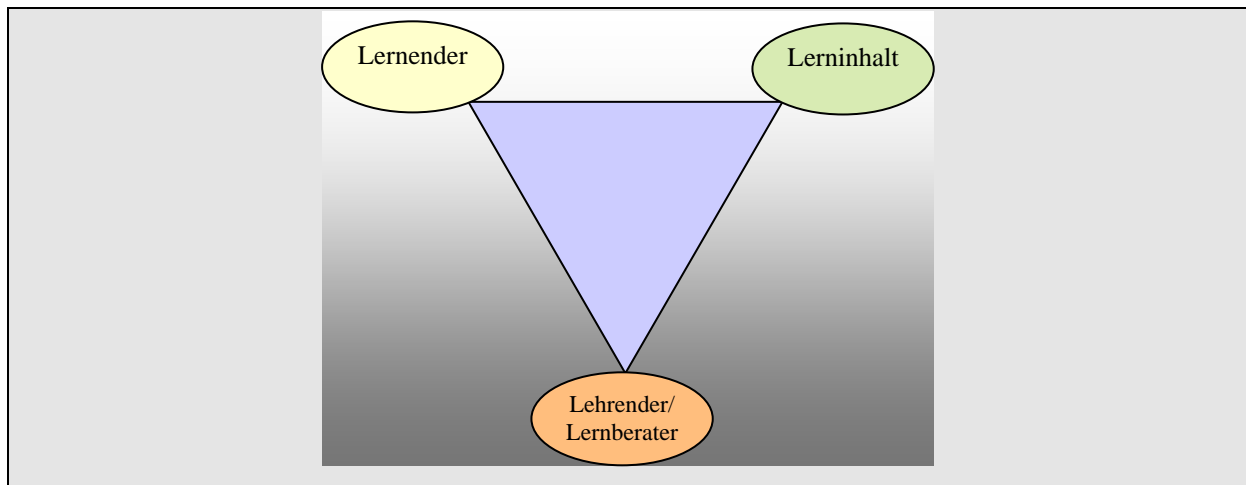
Didaktik beschreibt den Interaktionsprozess im Lehr-Lerngeschehen. Der Begriff umfasst also sowohl das Lehren, als auch das Lernen. Bereits in der Antike wurde der Begriff Didaktik („didaskhein“) in der Doppelbedeutung verwendet (vgl. PETERSEN 2001, S. 15 f.). Die Didaktik verfolgt zwei grundsätzliche Zielstellungen: Zum einen möchte sie die gegebene Unterrichtspraxis beschreiben und zum anderen ihren Beitrag dazu leisten, Hinweise zu geben, wie die Unterrichtsplanung verbessert werden kann (vgl. SCHILLING 1995, S. 24; SCHÜSSLER/ARNOLD 2001, S. 1). Didaktik umfasst damit alle Fragestellungen, die mit dem Lehr- und Lerngeschehen verbunden sind. In der Vergangenheit wurde Didaktik weitgehend als Transfer eines Lerninhaltes von Seiten des Lehrenden hin zum Lernenden verstanden (vgl. FREIRE 1973, S. 57 ff.). Das so genannte didaktische Dreieck (vgl. HUBER 1957, S. 19) drückt genau diese Beziehung aus.

Abbildung 10: Das didaktische Dreieck in seiner ursprünglichen Form



Da in der Erwachsenenbildung jedoch nicht der Lehrer, sondern der Lernende in seiner Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt im Mittelpunkt des didaktischen Geschehens stehen soll (vgl. REICH 2004, S. 209 ff.), ist die ursprüngliche Form des didaktischen Dreiecks dahingehend zu modifizieren, dass die Pyramide gedreht wird und die Bezeichnung Lehrer, die stark die Assoziation von Belehren mit sich bringt, durch Lehrender/Lernberater o. ä. (vgl. 5.3.1. Lehr-Lernverhältnis) ersetzt wird.

Abbildung 11: Das didaktische Dreieck in seiner modifizierten Form



Das didaktische Dreieck berücksichtigt nun eine Vielzahl von weiteren, den didaktischen Prozess beeinflussenden Faktoren nicht, und macht die gegenseitigen Bedingtheiten und Abhängigkeiten nicht deutlich. Trotzdem bildet es die Grundstruktur des didaktischen Handelns ab, wenngleich der Lehr-Lernprozess in seiner Komplexität nicht annähernd erfasst ist (vgl. GLÖCKEL 1992, S. 55 f.). Didaktische Modelle können nun als Differenzierungsversuch der didaktischen Grundstruktur des didaktischen Dreiecks interpretiert werden (vgl. JANK/MEYER 1994, S. 92).

### **Begriff: Didaktisches Modell**

Der Begriff des Modells ist, wie viele andere Termini im näheren und weiteren Umkreis der Pädagogik, nicht allgemeingültig definiert (vgl. BREZINKA 1984, S. 835 ff.). Da der Begriff der Didaktik ebenfalls vielfältige Deutungen zulässt, ist es offensichtlich, dass der Begriff des didaktischen Modells in jeder theoretischen Auseinandersetzung erst definiert werden muss, um deutlich zu machen, von welchem Modellverständnis gesprochen wird (vgl. auch REICH 2004, S. X f.).

Aufgrund der Kompatibilität mit systemischen Ansätzen wird unter Rückgriff auf WITTENBRUCH/THIEMANN (vgl. WITTENBRUCH/THIEMANN 1976, S. 74 ff.) ein didaktisches Modell als eine Theorie bezeichnet, welche als perspektivische Konstruktion des Lehr-Lerngeschehens zu verstehen ist (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 12; REICH 2004, S. X f.). Diese perspektivische Konstruktion wird bei einer näheren Betrachtung der Funktion von didaktischen Modellen deutlich.



### **Funktion didaktischer Modelle**

Didaktische Modelle zeichnen sich durch ihre Steuerungsfunktion (vgl. SALZMANN 1975, S. 275), Theoriebildungsfunktion (ebd., S. 276), prognostische Funktion (ebd., S. 276), heuristische Funktion (vgl. SALZMANN 1976, S. 452) und die ideologiekritische Funktion (ebd., S. 453) aus. Didaktische Modelle reduzieren die komplexe Wirklichkeit des Lehr- und Lerngeschehens und machen dieses durch ihre begriffliche Fassung verständlich(er) (vgl. LUHMANN 1991, S. 13). Berufliche Weiterbildung ist damit auf implizite oder explizite didaktische Modelle angewiesen, die den Fokus der Betrachtung steuern und gedankliche Ordnung in das komplexe Lehr-Lerngeschehen bringen (vgl. PETERßEN 2001, S. 37 ff.). Durch die Art und Weise der Beschreibung des Lehr- und Lerngeschehens wird didaktische Theorie ausgebildet. Didaktische Modelle sollen Hinweise für den Praktiker bieten, wie Bildungsprozesse initiiert werden können und geben Anregungen für „neue Handlungsideen und Handlungskonzepte“ (SALZMANN 1975, S. 275). Sie weisen jedoch nicht nur in die Zukunft, sondern bieten auch Erklärungsmuster für bestehende Denkstrukturen an. Didaktische Modelle haben außerdem immer nur eine begrenzte Reichweite, so dass ihre Gültigkeit stets kritisch zu reflektieren ist. Diese begrenzte Gültigkeit ergibt sich allein schon aus der Notwendigkeit zur Reduktion, d. h., dass nicht alle Aspekte des Lehr-Lerngeschehens in einem didaktischen Modell Berücksichtigung finden können (vgl. PLÖGER 1999, S. 27). Bei der Beschreibung und Bewertung von didaktischen Modellen ist gerade der letzte Aspekt von hoher Relevanz. So gilt es immer zu identifizieren, unter welcher Perspektive ein didaktisches Modell entwickelt worden ist, und damit, für welchen Bereich das didaktische Modell Gültigkeit beansprucht. Wird ein Modell unter einem anderen Schwerpunkt betrachtet, für den es nicht (primär) konzipiert worden ist, wird das Urteil aller Wahrscheinlichkeit nach negativ ausfallen (vgl. PLÖGER 1999, S. 29 ff.; PETERßEN 2001, S. 37 ff.)

### **Analyse aktueller didaktischer Modelle**

Der ständige Wandel, der unsere gesamtgesellschaftlichen Prozesse kennzeichnet (VAILL 1998, S. 19 ff.), macht vor der didaktischen Theorieentwicklung nicht Halt. Es haben beispielsweise die kritisch-kommunikative Didaktik, die informationstheoretisch-kybernetische Didaktik und die lernzielorientierte Didaktik an aktueller Gestaltungskraft verloren, da ihre Kerngedanken entweder durch andere Ansätze aufgenommen wurden (kritisch-kommunikative Didaktik durch bildungs- und lerntheoretische Modelle), sich selbst ihre Legitimation entzogen haben (informationstheoretisch-kybernetische Didaktik) oder zum Allgemeingut geworden sind (wie die Forderung nach überprüfbaren Zielsetzungen der lernzielorientierten

Didaktik). So bestimmen die gegenwärtige didaktische Diskussion die bildungstheoretische Didaktik und die lerntheoretische Didaktik, die bereits in der Vergangenheit einen zentralen Stellenwert inne hatten und systemisch-konstruktivistische Didaktikkonzeptionen, die als neu hinzugekommener Ansatz schnell an Bedeutung gewonnen haben (vgl. PETERSEN 2001, S. 9). Eine Zielstellung der vorliegenden Arbeit ist es nun alle drei Strömungen in einem Modell zu vereinen. Aus der kritischen Analyse der bildungstheoretischen Didaktik, der lern- und lehrtheoretischen Didaktik und Vertreter der konstruktivistischen Didaktik sollen im Hinblick auf ein integratives Didaktikmodell Anregungen aufgegriffen werden, da es darum geht „von einer Hinsicht zur anderen fortschreitend Umfang und Grad der Erkenntnis zu steigern und durch einen Pluralismus von korrespondierenden und sich korrigierenden Modellen immer neue Durchblicke zu ermöglichen“ (POPP 1970, S. 56).

„Es gibt zwar eine konstruktivistisch orientierte Theoriebildung, aber einen einzigen – auch bloß einen einzelnen aus allen herausragenden – didaktischen Ansatz gibt es nicht. Vielmehr finden sich verschiedene unterschiedliche Ansätze, sowohl in der Allgemeinen wie in der Fachdidaktik, je nach Art des vertretenden Lehr-Lern-Modells. Keiner der Ansätze hat m. E. bisher jene Bedeutung erlangt, wie wir sie von der traditionellen Didaktik her kennen. Bisher hat auch keiner dieser Ansätze eine derart umfassende und überzeugende Theorie vorgelegt, wie wir sie in der Didaktik erwarten müssen. Drei solcher Ansätze weisen allerdings Versuche dazu auf und haben einen Verbreitungsgrad erreicht, dass sie in die weitere Diskussion aufgenommen und auf ihre Weiterentwicklung hin beobachtet werden sollten“ (PETERSEN 2001, S. 114).

So bergen gegenwärtig die Ansätze von KÖSEL, REICH und MANDL U. A. wohl das größte innovative Potential. Wobei KÖSEL „die Art didaktischen Denkens in heimischen Begriffen (ebd., S. 116) weitgehend verlassen hat und damit für ein integratives Didaktikmodell nur bedingt geeignet ist. REICH und MANDL erweisen sich hier als anschlussfähiger. REICH erscheint für dieses Vorhaben (Entwurf eines integrativen Didaktikmodells) besonders geeignet, da er seine „konstruktivistische Didaktik nicht einfach neben die bisherigen Ansätze stellt... [und; SR] darum bemüht [ist; SR], diesem Denken den Anschluss an die Tradition und an die gegenwärtige Theoriebildung zu verschaffen“ (PETERSEN 2001, S. 127). Ebenso lassen sich die psychologischen Beiträge von MANDL U. A. „ohne größere Schwierigkeiten in Modelle der lerntheoretischen Didaktik einarbeiten“ (ebd., S. 125).

## **2.2. Bildungstheoretische Didaktik**

Ein führender Vertreter der bildungstheoretischen Didaktik ist KLAFKI, der sein ursprüngliches Modell modifiziert und durch eine explizit gesellschaftskritische Position (vgl. auch SCHLEIERMACHER, der dem geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext ebenfalls einen hohen Stellenwert einräumt) ergänzt. Ich beziehe mich nun im Folgenden auf das ursprüngliche Modell, welches die Grundlage für das modifizierte Modell darstellt und auf KLAFFKIS kritisch-konstruktive Didaktik, der mit diesem Zusatz „konstruktiv“ „den durchgängigen Praxisbezug, auf das Handlungs-, Gestaltungs-, Veränderungsinteresse“ (KLAFKI 1985, S. 38) zum Ausdruck bringen möchte.

Zunächst geht es also darum, die ursprüngliche Fassung des bildungstheoretischen Modells von KLAFKI darzustellen, da nur auf dem Hintergrund dessen die aktuelle Konzeption der „kritisch-konstruktiven Didaktik“ verständlich ist.

### **2.2.1. Ursprüngliches Modell**

#### **Bildungsbegriff**

Der Ursprung des bildungstheoretischen Modells lässt sich auf das Jahr 1958 datieren. In diesem Jahr erschien der Aufsatz „Die didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (KLAFKI, 1958). KLAFKI versteht sein Modell bewusst als bildungstheoretisches Modell und schließt sich u. a. an den Überlegungen von SCHLEIERMACHER (1768 – 1834) und HERBART (1776 – 1841) an. Im Rahmen dieser Abhandlung können jedoch die Überlegungen von SCHLEIERMACHER und HERBART nicht weiter ausgeführt werden. Wenige zentrale Thesen mögen die Bedeutung der klassisch-idealistischen Denker verdeutlichen.

Bildung wird in der klassisch-idealistischen Epoche als die allseitige und harmonische Ausbildung aller im Menschen liegenden Kräfte verstanden. Bildungsziel ist der Mensch selbst und nicht etwa die berufliche Qualifizierung. Auch eine einseitig kognitive Ausrichtung widerstrebt dem Bildungsziel jener Epoche. Jeder Mensch repräsentiert die Menschheit. Es geht um die persönliche Bildung. Da die Natur des Menschen positiv beurteilt und die Schattenseiten des Menschen eher verdrängt werden, wird der Entwicklungskraft des Einzelnen großes Vertrauen entgegengebracht (vgl. REBELE 1995, S. 181 ff.).

SCHLEIERMACHER sieht die Bildung im geschichtlich-kulturellen Kontext. Er betont, dass der Einzelne sich nur in der Auseinandersetzung mit dem „Du“ und dem „Wir“ findet. Bei der Beschreibung von Phänomenen bedient sich SCHLEIERMACHER der Dialektik, d. h., er stellt diese durch die Gegenüberstellung von gegensätzlichen Polen dar (z. B. „Ich“ und „Du“

bzw. „Wir“) (vgl. REBELE 1995, S. 211 f.). Bildung geschieht nicht für sich allein, sondern mit und durch und für andere Menschen.

Besonders HERBART übte einen großen Einfluss auf die Didaktik aus. Laut HERBART genügt es nicht, dem Edukanten bei seiner Entwicklung behilflich zu sein. Das Bild vom Gärtner (vgl. FRÖBEL) lehnt er damit konsequenterweise ab, „weil die menschliche Kraft bloß das ausarbeitet, was sie empfangt, kommt es so sehr darauf an, was man ihr gibt“ (ASMUS 1972, S. 168). Für HERBART ist das Ideal der gebildeten Persönlichkeit ein Liebhaber für alles, also jemand, bei dem die Vielseitigkeit des Interesses entwickelt ist (vgl. dazu HILGENHEGER 1993, S. 226). Neben dem Ideal der allgemein gebildeten Persönlichkeit steht bei ihm das der sittlich gebildeten Persönlichkeit. „Der Endzweck der sittlichen Erziehung ist ein klares und deutliches Bewusstsein der moralischen und ethischen Verpflichtungen des Individuums gegen sich selbst und seine Umwelt“ (RATTNER 1968, S. 135).

KLAFFKI begreift nun Bildung einerseits als die Kenntnis kultureller Zeugnisse und die Entfaltung der eigenen Kräfte und andererseits als Haltung und Prozess (vgl. KLAFFKI 1963, S. 31 ff.). Damit impliziert KLAFFKIs Ansatz die Berücksichtigung vielfältiger Wechselwirkungen beim Bildungsprozess. Bildung ist damit kein trivialer Vermittlungsakt, der einfachen Ursache-Wirkungs-Gesetzen folgt.

Nach KLAFFKI geht es darum, sich die objektive Welt anzueignen, aber auch die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entfalten (subjektive Welt) (vgl. KLAFFKI 1959, S. 362). In seiner Auseinandersetzung mit materialen (objektiver Zugang) und formalen Bildungstheorien (subjektiver Zugang) kommt er zu der Erkenntnis, dass materiale Bildungstheorien zu einem reinen Enzyklopädismus führen und formale Bildungstheorien keine Kriterien angeben, durch welche Inhalte sich das Subjekt entfalten soll. KLAFFKI verschränkt nun beide Ansätze dialektisch zu seiner kategorialen Bildung, da sich nach seiner Ansicht beide Zugangsweisen ergänzen und gegenseitig begrenzen (vgl. KLAFFKI 1964, S. 298).

Die Bildung als Haltung zeigt sich u. a. darin, dass der Gebildete sein Leben sich und anderen gegenüber verantwortlich leben kann und damit „übergreifende Wertprinzipien“ (KLAFFKI 1963, S. 35) erfahren und sich angeeignet hat; sich der demokratischen Gesellschaftsordnung verpflichtet weiß; Spannungen, die das Leben mit sich bringt, aushalten kann und nicht beständig harmonisieren muss; neue Herausforderungen annimmt und konstruktiv damit umzugehen weiß und global zu denken vermag („Auseinandersetzung mit weltumspannenden Fragen“; ebd., S. 34). Bildung ist für KLAFFKI „Allgemeinbildung“, d. h., sie dient nicht der Sicherung von Herrschaftswissen, sondern jeder sollte prinzipiell die gleichen Chancen auf Bildung haben (ebd., S. 34). Bei der Beschreibung von Bildung als Prozess bezieht sich

KLAFFKI auf COPEI. COPEI spricht vom „fruchtbaren Moment“ (COPEI 1963). Beim Lernenden soll eine Fragehaltung initiiert werden, welche die Vorbereitung für den „fruchtbaren Moment“ darstellt, in dem „die neue Erkenntnis aufglüht“ (ebd., S. 68). COPEI betont, dass der „fruchtbare Moment“ nicht einfach herzustellen sei und Irrwege zum Lernprozess gehören („der Irrtum selbst hat erkenntnisfördernde Bedeutung“; ebd., S. 38).

### **Primat der Didaktik**

Ausgangspunkt für das Konzept KLAFFKIs ist zum einen die einseitige Konzentration auf die Methoden, die sich aus der Reformpädagogik ergab, und zum anderen die Erkenntnis, „daß der Kern des Gelingens oder des Mißlingens in guter oder mangelnder Strukturierung“ (KLAFFKI 1976a, S. 104) der Inhalte begründet liegt. Die inhaltliche Frage stellt also die leitende Perspektive dar, unter der KLAFFKI sein Modell entwickelte. Damit steht das bildungstheoretische Modell in der Tradition HERBARTs, der zwar auch die im Menschen liegenden Kräfte entwickeln möchte, aber betont, dass Inhalte von außen hinzukommen müssen (vgl. ASMUS 1972, S. 168). Methoden, als Wege um Bildungsinhalte zu vermitteln, sind gegenüber den Bildungsinhalten nur von sekundärer Bedeutung. Bevor die methodischen Fragen überhaupt in den Fokus der Betrachtung geraten können, „muß man das Ziel oder die Ziele und die auf diese Ziele hin ausgerichteten Inhalte kennen, die durch die Lehre vermittelt und im Lernen angeeignet werden sollen“ (KLAFFKI 1970, S. 70). So spricht KLAFFKI vom „Primat der Didaktik“ (KLAFFKI 1963, S. 23). Er geht damit von einem engen Didaktikbegriff aus, d. h., dass sich seine Didaktik vorwiegend auf die Inhaltsfrage beschränkt. Es geht KLAFFKI um die Frage, WAS gelehrt werden soll.

### **Auswahl der Bildungsinhalte**

Die Entscheidung, welche Inhalte auszuwählen sind, ist nach KLAFFKI historisch bedingt. So sollen diejenigen Inhalte zu Bildungsinhalten werden, die für die Gegenwart und Zukunft des Lernenden von wesentlicher Bedeutung sind (vgl. PLÖGER 1999, S. 52 f.). KLAFFKI berücksichtigt die „jeweils besondere Bildsamkeit und Erziehbarkeit“ (KLAFFKI 1963, S. 43) der Zielgruppe und plädiert für eine altersgemäße Bildung. Er weist darauf hin, dass es darum geht, die Auswahl am Kriterium des Exemplarischen zu orientieren. Der Inhalt soll „einen wie auch immer genauer zu bestimmenden Gehalt exemplarisch zugänglich“ (ebd., S. 59) machen. KLAFFKI unterteilt die Bildungsinhalte in Exemplaria (konkrete Bildungsinhalte), Elementaria (elementare Gehalte) und Fundamentalialia (Grunderfahrungen) (vgl. PLÖGER 1999, S. 60).

Trotz des hohen Gewichtes, dem die Bildungsinhalte zugeschrieben werden, sollen die Lehrpläne nicht immer weiter ausgedehnt, sondern der Tiefenverarbeitung der Vorzug vor der Vermittlung von ständig neuem Wissen gegeben werden (vgl. GÖTZ/HÄFNER 1999, S. 40). Für KLAFFKI ist es im Sinne seines kategorialen Bildungsverständnisses wichtig, dass der Unterrichtsstoff in der Lage ist, den Schüler wechselseitig zu erschließen, d. h., dass er diesem einen Zugang zur Welt vermittelt „und ihm damit auch zugleich zu einem neuen Selbstverständnis“ (GIESECKE 1994, S. 105) verhilft.

### **Didaktische Analyse**

Im Zentrum der Unterrichtsplanung steht die sog. „didaktische Analyse“. Da die Inhalte oft vorgegeben sind (Lehrplan), muss der besondere Bildungsgehalt der Bildungsinhalte aufgespürt werden, um dann Prioritäten setzen zu können. Außerdem soll die „didaktische Analyse“ eine präventive Funktion einnehmen, d. h., mögliche Lernschwierigkeiten sollen im Vorfeld identifiziert werden, was dann den Einsatz von gezielten Lernhilfen ermöglicht (vgl. KLAFFKI 1969, S. 19 f.). Die „Didaktische Analyse“ weist sich durch fünf Grundfragen aus. Die Grundfragen beziehen sich nach KLAFFKI zwar auf Kinder, können jedoch auf alle Lernende, also auch auf Erwachsene im Kontext der beruflichen Weiterbildung, übertragen werden.

Abbildung 12: Didaktische Analyse (entnommen aus KLAFFKI 1969, S. 15 ff.).

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm „exemplarisch“ erfassen?</li><li>2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?</li><li>3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?</li><li>4. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1 und 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?</li><li>5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?</li></ol> |
|---|

Die Fragen der didaktischen Analyse beziehen sich somit auf die exemplarische Bedeutung eines Inhaltes (1. Frage), der Bedeutung des Inhalts für die Gegenwart (2. Frage) und die

Zukunft des Lernenden (3. Frage) sowie auf die Struktur des Inhaltes (4. Frage) und die Frage, wie der Unterrichtsinhalt den Lernenden zugänglich gemacht werden kann (5. Frage).

### **Kritische Würdigung**

Der Begriff der Bildung intendiert von seinem Ursprungsgehalt eine ganzheitliche Bildung (vgl. KLAFKI 1963, S. 31 ff.). Ethische Fragestellungen finden hier ebenfalls ihre Berücksichtigung (vgl., ebd., S. 55 f.). Auch wenn es um die persönliche Bildung geht, so wird doch der soziale Kontext nicht ausgeblendet (vgl. u. a. KLAFKI 1959, S. 362), die berufliche Qualifizierung jedoch tendenziell vernachlässigt, wobei gerade KLAFKI für die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung eintritt (vgl. KLAFKI 1986, S. 35).

Das bildungstheoretische Modell macht deutlich, dass es dem Menschen um sinnhaftes Verstehen geht, und damit Lehren und Lernen eine sinnstiftende Funktion innehaben (vgl. KLAFKI 1963, S. 52 ff.). Dies gilt insbesondere für die Erwachsenenbildung, aber nicht nur für sie. Außerdem wird die geschichtliche Bedingtheit des Lehr-Lernprozesses betont und die Reichweite von linear-kausalen Modellen in Frage gestellt (vgl. KLAFKI ebd., S. 37; COPEI 1963). Die Hervorhebung der Bildungsinhalte gegenüber den Methoden ist geschichtlich zu verstehen, da die Reformpädagogik einseitig methodenorientierte Züge aufwies und die vorherrschende Lehrerbildung inhaltliche Fragen vernachlässigte (vgl. REICH 1977, S. 15). Mit dem Stichwort der „wechselseitigen Erschließung“ macht KLAFKI auf den wichtigen Umstand aufmerksam, dass es bei der Bildung nicht nur um die inhaltliche Auseinandersetzung, losgelöst von der Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden, gehen kann (vgl. KLAFKI 1964, S. 298). So sollte auch in der beruflichen Bildung eine ganzheitliche Bildung angestrebt werden. Außerdem ist der Beziehung zwischen dem Lehrenden und Lernenden besondere Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. REICH 2004, S. 11).

### **Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell**

Zusammenfassend lassen sich die Konsequenzen hinsichtlich der Konstruktion einer integrativen Didaktik einer neuen Lernkultur wie folgt darstellen:

Berücksichtigung...

- der Sinndimension und des ethischen Bildungsaspektes im Rahmen einer ganzheitlichen Bildung und Sichtweise des Menschen (vgl. 4.4.1. Andragogische Anthropologie)
- von Wirklichkeitszugängen, die über einfache lineare Wirkungsmechanismen hinausweisen (vgl. 4.1. Systemtheorien)

- des geschichtlich-gesellschaftlichen Kontextes (vgl. 4.2. Veränderte Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns und Konsequenzen für die Organisationsstrukturen)
- des persönlichkeitsbildenden Aspektes (vgl. u. a. 4.4. Anthropologische Grundlagen)

### 2.2.2. Kritisch-konstruktive Didaktik

Angeregt durch die Kritik, die das ursprüngliche Modell von KLAFKI hervorrief, modifiziert KLAFKI seine Konzeption, indem er u. a. von der Formulierung „Primat der Didaktik“ abrückt, verbunden mit dem Anspruch möglichst alle didaktischen Dimensionen zu berücksichtigen (vgl. KLAFKI 1985, S. 212) und gesellschaftskritische Aspekte noch mehr in den Vordergrund zu heben (vgl., ebd. S. 37). Der Bildungsbegriff bleibt bei KLAFKI jedoch im Zentrum der Betrachtung (ebd., S. 13). KLAFKI präzisiert sein kategoriales Bildungsverständnis, indem er dem Begriff der „Allgemeinbildung“ besondere Bedeutung zuschreibt (ebd., S. 45; KLAFKI 1996, S. 474). War die kategoriale Bildung bisher das Bindeglied zwischen Kultur und subjektiver Welt, so nimmt KLAFKI in dieses Spannungsfeld noch den dritten Aspekt der Gesellschaft mit hinzu.

Allgemeinbildung beinhaltet für KLAFKI nun folgende Aspekte:

- „- Allgemeinbildung als Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit,
- als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des Allgemeinen, als das uns alle Angehende und
- als Bildung aller uns heute erkennbaren humanen Fähigkeitsdimensionen des Menschen.“ (KLAFKI 1996, S. 474 f.).

Selbstbestimmung bedeutet nun im Sinne von KLAFKI, dass der Einzelne über seine Lebensbezüge selbst bestimmen kann (vgl. KLAFKI 1985, S. 45), während Mitbestimmung Möglichkeiten erschließt, Verantwortung zu übernehmen – aber eben nicht nur für sich selbst, sondern auch in der Solidarität mit anderen (ebd.). Überhaupt lässt sich nach KLAFKI keine isolierte Ausbildung dieser aufeinander bezogenen Aspekte denken, da dies sonst ein verkürztes Bildungsverständnis zur Folge hätte (vgl. KLAFKI 1985, S. 18).

Neu ist nun, dass KLAFKI die oben genannten Aspekte nicht nur aus dem Blickwinkel des einzelnen Lernenden betrachtet, sondern deren Eingebundensein in den gesamtgesellschaftlichen Kontext reflektiert. So können die Ziele der Selbstbestimmung usw. erst erreicht



werden, „wenn die Beschränkung der pädagogischen Sorge auf das Individuum aufgehoben und die Dialektik individueller und gesellschaftlicher Emanzipation dadurch in den Blick gerät, dass die jeweiligen sozialen Bedingungen sowie die gesellschaftlich-politischen Funktionen der Erziehung untersucht werden“ (KLAFKI 1976b, S. 46).

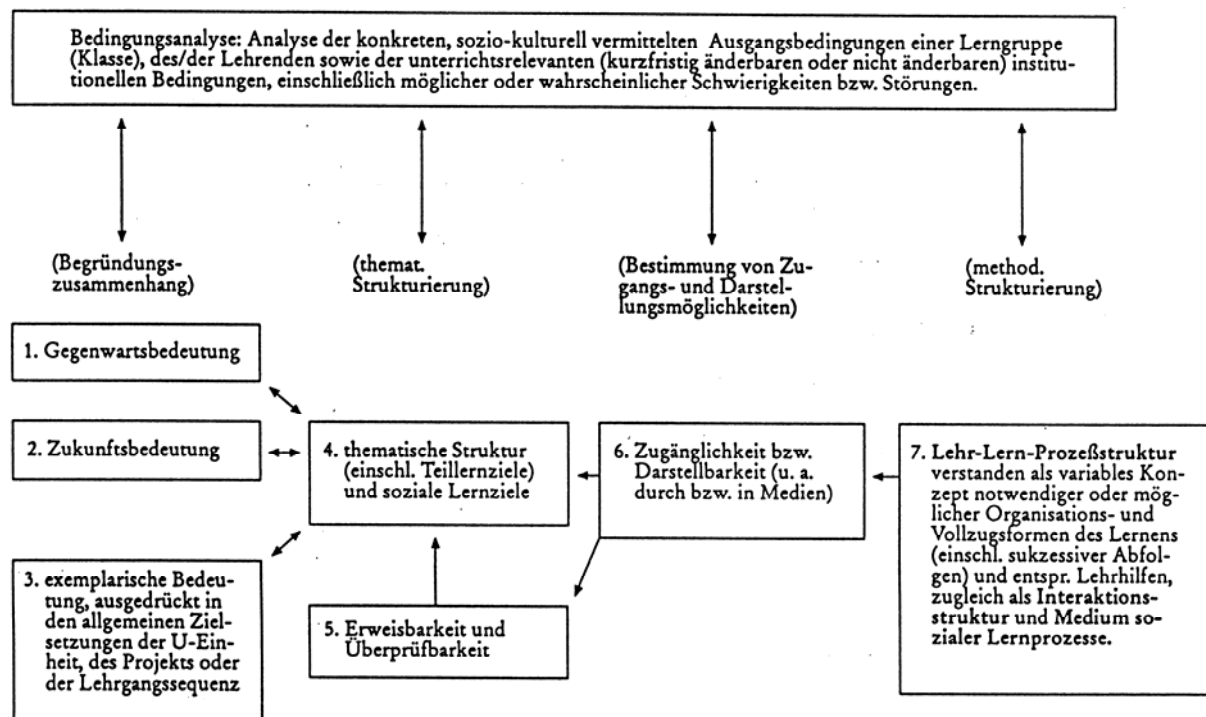
Die ideologiekritische Position verpflichtet nun dazu, gesellschaftliche Bedingungen ausfindig zu machen, die das Ziel der Selbstbestimmung, Mündigkeit usw. behindern, und möglichst optimale Bedingungen bereit zu stellen, welche die Realisierung dieser Ziele erlauben. KLAFKI möchte erreichen, dass zentrale (gesellschaftliche) Probleme zum Thema gemacht werden, die jeden Einzelnen betreffen oder voraussichtlich betreffen werden. Beispiele hierfür sind ökologische Fragen, Problematisierung des technischen Fortschrittes, Arbeitslosigkeit, das Verhältnis von Arbeit und Freizeit (vgl. KLAFKI 1985, S. 21).

KLAFKI strebt eine ganzheitliche Bildung in der Tradition von PESTALOZZI (Kopf, Herz, Hand) und HERBART (Vielseitigkeit des Interesses) an. Dabei schließt er dezidiert die ethische Dimension des Menschen mit ein (vgl. auch KLAFKI 1963, S. 54 ff.; KLAFKI 1985, S. 18).

KLAFKI zielt darauf ab, „möglichst alle wesentlichen Dimensionen des Unterrichts“ (KLAFKI 1985, S. 212) zu erfassen. Damit soll der Didaktikbegriff aus seiner inhaltlichen Engführung befreit und auf alle unterrichtlichen Dimensionen ausgeweitet werden. Die Methodik wird damit zu einem Teil der Didaktik. KLAFKI spricht zwar nicht mehr vom „Primat der Didaktik“, führt aber stattdessen das „Primat der Zielentscheidungen“ (ebd., S. 202) ein. Der Begriff des „Inhaltes“ wird ersetzt durch die Rede vom „Thema“.

„Im Vergleich zur ‚Didaktischen Analyse‘ hat KLAFKI das Planungsmodell um drei Aspekte erweitert: die ‚Bedingungsanalyse‘, die ‚Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit‘ des im Lernprozeß Angeeigneten und die Interpretation des Unterrichtsgeschehens als ‚Lehr-Lern-Prozeßstruktur‘“ (PLÖGER 1999, S. 97).

Abbildung 13: (Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsgestaltung (entnommen aus KLAFKI 1985, S. 215)



### Kritische Würdigung

KLAFKI hat den Versuch unternommen, alle bedeutsamen Dimensionen des Unterrichts zu erfassen (vgl. 1985, S. 212), doch ist bei ihm immer noch eine Konzentration auf inhaltliche bzw. zielorientierte Fragestellungen zu beobachten. So wird beispielsweise die soziale Dimension von KLAFKI erwähnt, aber nicht näher ausgeführt. „Die Rede vom ‚Lehr-/Lern-prozeß‘ bedürfte also einer differenzierten Erörterung hinsichtlich der darin eingegangenen Prämissen und theoretischen Konstrukte“ (PLÖGER 1999, S. 89).

Die Ablösung des „Primates der Didaktik“ durch das „Primat der Zielentscheidungen“ stellt damit nicht wirklich einen umfassenden Perspektivenwechsel dar, da KLAFKI im Grunde genommen seinen ursprünglichen Ansichten verhaftet bleibt.

So wünschenswert die emanzipatorische Ausrichtung der kritisch-konstruktiven Didaktik sein mag, so ist sie für die berufliche Weiterbildung als zentrale Zielstellung nur bedingt tauglich, da gerade hier ökonomische Interessen, und damit verbundene Qualifizierungsbemühungen, Berücksichtigung finden müssen (vgl. KEMMETZ/ZANDER 1989, S. 3). Allerdings kann der emanzipatorische Anspruch KLAFKIs als wertvolles Regulativ für die einseitig ökonomisch bzw. qualifikatorisch ausgerichtete berufliche Weiterbildung gelten.

## **Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell**

Zusammenfassend lassen sich die Konsequenzen hinsichtlich der Konstruktion einer integrativen Didaktik einer neuen Lernkultur wie folgt darstellen:

- Notwendigkeit einer differenzierten Beschreibung der sozialen Dimension bei einer prinzipiellen Gleichberechtigung aller Dimensionen des Lehr-Lerngeschehens, um einer Einseitigkeit des Didaktikmodells vorzubeugen (vgl. 5.3. Soziale Dimension)
- Gemäßigt emanzipatorische Ausrichtung von Bildung, um die Anschlussfähigkeit an den beruflichen Kontext zu erhalten

## **2.3. Lern- und Lehrtheoretische Didaktik**

### **2.3.1. Lerntheoretische Didaktik: Berliner Modell**

#### **Lernbegriff**

Das ursprünglich lerntheoretische Modell, unter dem Namen „Berliner-Modell“ bekannt, grenzt sich bewusst von den bildungstheoretischen Modellen ab (vgl. HEIMANN 1976, S. 146 ff.). So wird in der ursprünglichen Konzeption der Bildungsbegriff durch den Lernbegriff ersetzt. Auch wenn HEIMANN auf SKINNER (vgl., ebd. S. 148) hinweist, so ist seine Theorie nicht als „lerntheoretisch“ im lernpsychologischen Sinne zu verstehen (vgl., ebd. S. 149).

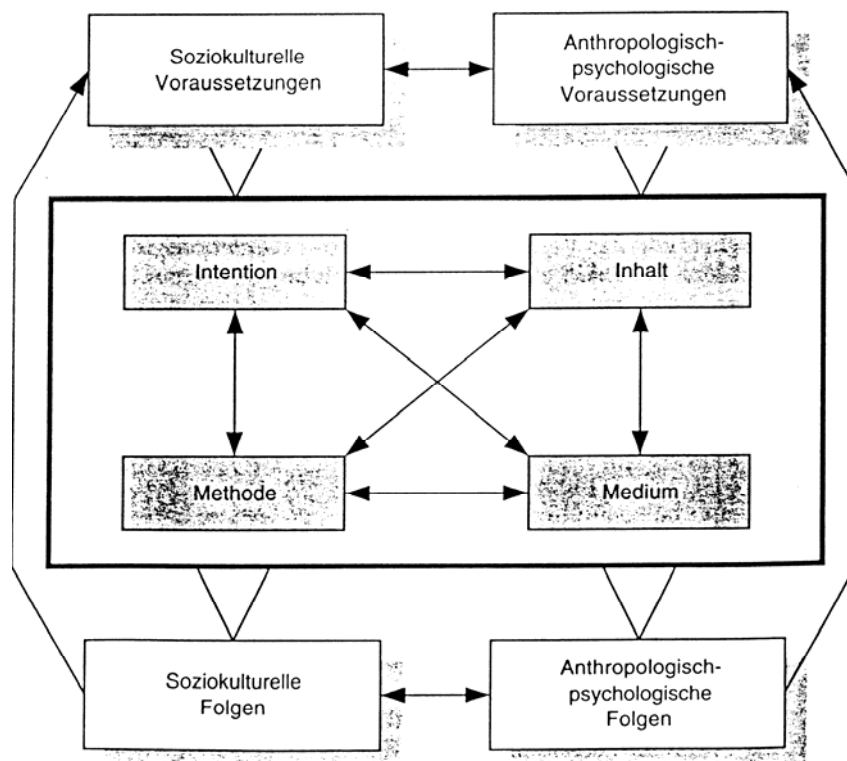
Der Bildungsbegriff ist laut HEIMANN ungeeignet, da er ideologisch besetzt sei, die didaktische Theorie zu stark verengen würde und der Unterrichtspraxis entrückt sei (vgl. PETERSEN 1982, S. 92 f.). Der Lernbegriff soll gegenüber dem Bildungsbegriff wertfrei (Lernen impliziert nicht zwingend eine als ethisch für „gut“ bewertete Verhaltensänderung), weniger ideologisch belastet (frei von bürgerlicher Ideologie) und empirisch besser zu fassen (einer exakten Definition eher zugänglich) sein (vgl. auch MÜLLER 1993, S. 50 ff.). HEIMANN steht insbesondere der These vom „fruchtbaren Moment“ (COPEI 1963) sehr kritisch gegenüber, da damit Bildung „grundsätzlich unplanbar und nicht organisierbar“ (HEIMANN 1976, S. 147) wird. Hauptkritikpunkt ist jedoch das enge Didaktikverständnis KLAFKIs.

„Die Ausklammerung der Methodenorganisation oder der Medienwahl aus dem Didaktikbegriff ist ein Akt folgeschwerer Desintegration, der sich nicht nur gegen das Ganze des Unterrichts, sondern gegen den der Inhaltlichkeit selbst richtet... Methoden und Medien sind auch Dimensionen des Inhaltskalküls. Hier tritt die durchgehende Interdependenz der unterrichts-strukturellen Momente ganz massiv in Erscheinung“ (ebd., S. 157).

HEIMANN möchte jedoch gerade den Lehrenden ein Modell an die Hand geben, welches den Unterricht in seiner Gesamtheit analysierbar und planbar macht (vgl., ebd. S. 154).

### Strukturmodell

Abbildung 14: Berliner Modell (entnommen aus PETERSEN 2001, S. 54)



Das Berliner-Modell weist ein Strukturmodell auf, welches von drei Grundprinzipien geleitet wird: dem Prinzip der Interdependenz, der Variabilität und der Kontrollierbarkeit (vgl. GÖTZ/HÄFNER 1999, S. 40 ff.).

#### *Prinzip der Interdependenz*

Die Bedingungsfelder (soziokulturelle und anthropologische Bedingungen) und die Entscheidungsfelder (Ziele, Inhalte, Methoden, Medien) beeinflussen sich wechselseitig (vgl. HEIMANN 1976, S. 117). Ein isoliertes Nachdenken über ein Strukturelement ist demnach nicht möglich, da jedes Element immer im Gesamtzusammenhang der Struktur zu betrachten ist (vgl. u. a. HEIMANN 1962, S. 418). Diese Interdependenzthese, als Kernstück des Berliner Modells, betont damit nicht mehr die Vorrangstellung der Inhalte bzw. der Didaktik („Primat der Didaktik vor der Methodik“), wie KLAFFKI im bildungstheoretischen Modell (vgl. u. a. BLANKERTZ 1980).

*Prinzip der Variabilität*

Da die Reaktionen der Teilnehmer trotz vorausgehender Analyse nicht vorhersehbar sind, muss der Verlauf des Unterrichts variabel gestaltet sein. Dies bezieht sich sowohl auf die Planung des Unterrichts als auch auf dessen Umsetzung. Die Teilnehmer sind in den Planungsprozess einzubeziehen (vgl. SCHULZ 1965, S. 45).

*Prinzip der Kontrollierbarkeit*

Die Güte der Unterrichtsplanung muss sich an der konkreten Umsetzung in die Praxis messen lassen. Dieses Prinzip rückte vor allem durch die Curriculum-Theorie sehr stark in den Vordergrund. Obwohl das Anliegen der Operationalisierung der Lernziele nur einen Kerngedanken der Curriculum-Theorie darstellt, wurde es zum charakteristischen Element. Die Operationalisierung der Lernziele ist der Versuch, das Lehren analog zu industriellen Produktionsweisen im Sinne des Taylorismus durchzustrukturieren (vgl. TERHART 1997, S. 35).

**Strukturelemente***Bedingungsfelder: Soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen*

HEIMANN meint mit den soziokulturellen Voraussetzungen sowohl das Klima, welches in der Lerngruppe und der Bildungseinrichtung herrscht, als auch die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, die wiederum ihren Einfluss auf die Lerngruppe und das Klima innerhalb der Bildungseinrichtung ausüben.

Der Lehrer hat die individuellen Voraussetzungen des Schülers (wie z. B. Alter, Lernkapazität usw.) zu berücksichtigen (vgl. HEIMANN 1976, S. 113). Dabei geht es darum, dass der Lernende sich den neuen Erfahrungen, die ihm der Lehrende präsentiert, möglichst gut anpassen kann (vgl. PLÖGER 1999, S. 146 f.; PETERSEN 2001, S. 68 f.).

**Entscheidungsfelder: Intention, Inhalte, Methoden, Medien**

HEIMANN unterscheidet kognitive, emotionale und pragmatische Zielsetzungen (vgl. HEIMANN 1976, S. 125). Er folgt damit der Untergliederung PESTALOZZIs (Kopf, Herz, Hand), differenziert diese Zielbereiche jedoch noch weiter aus, indem er für jeden Zielbereich drei Qualitätsstufen einführt. Die Qualitätsstufen (in aufsteigender Reihenfolge) bezeichnet HEIMANN in Bezug auf den kognitiven Bereich als Kenntnisse, Erkenntnisse und Überzeugungen, im emotionalen Bereich als Anmutung, Erlebnis und Gesinnung und im pragmatischen Bereich als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gestaltung. Die unterschiedliche Komplexität der Zielebenen war HEIMANN also durchaus bewusst (vgl. PLÖGER 1999, S. 118 f.).

Durch die intentionale Ausrichtung wird ein Gegenstand zum Inhalt bzw. Thema. Die Inhalte stehen in einem engen Zusammenhang mit den Zielsetzungen, da Ziele immer einen thematischen (inhaltlichen) Bezug aufweisen müssen (vgl. auch BROKMANN-NOOREN 1994, S. 56).

Der Methodenbegriff wird in der lerntheoretischen Konzeption sehr weit gefasst und bezieht sich auf alle Verfahrensweisen, die den Unterrichtsprozess strukturieren (SCHULZ 1965, S. 30). Die Methoden stehen bei der lerntheoretischen Konzeption in Wechselbeziehungen zu den anderen didaktischen Faktoren. Damit wird der eigenständige Stellenwert des Methodeneinsatzes betont. Dabei kann der Inhalt zurücktreten, wenn es um die Vermittlung entsprechender Problemlösungskompetenzen geht. „Gerade im Zusammenhang mit der Forderung nach der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen sind Konzeptionen einer stärker methodenorientierten Erwachsenenendidaktik ... in den Vordergrund getreten“ (SCHÜSSLER/ARNOLD 2001, S. 3).

Die Entscheidung hinsichtlich des Medieneinsatzes wird im Gegensatz zum bildungstheoretischen Ansatz für sehr wichtig erachtet. Die Vermittlung der Inhalte, und damit die Fragen nach den Methoden und den Medien, bekommen im lerntheoretischen Modell einen ähnlichen Stellenwert wie die Inhalte in der bildungstheoretischen Didaktik.

### **Kritische Würdigung**

Das Berliner Modell hilft bei der Planung von konkreten Seminaren, da es auf planungsrelevante Elemente hinweist und über das didaktische Dreieck hinausweist (vgl. PETERSEN 2001, S. 56 ff.). Das didaktische Geschehen ist komplexer, als es das didaktische Dreieck mit seinen drei Komponenten (Lernende, Lerngegenstand, Lehrende) zu erfassen vermag (vgl. GLÖCKEL 1992, S. 55 f.). Ein Strukturmodell ist hilfreich, da es didaktisch-methodische Entscheidungen in ein Ordnungsschema bringt und so eine Orientierungsfunktion einnimmt. Die bei der Vielzahl von didaktisch-methodischen Entscheidungen notwendige Komplexitätsreduktion ist damit gegeben (vgl. PETERSEN 2001, S. 56 ff.).

Die Beachtung von institutionellen bzw. soziokulturellen Rahmenbedingungen (Ansprüche der Gesellschaft, des Betriebes...) ist eine Notwendigkeit (vgl. u. a. KLAFKI 1976b, S. 46), darf aber Bildung nicht auf seine Anpassungsfunktion reduzieren (vgl. REICH 2000, S. 121). Das lerntheoretische Modell betont die Notwendigkeit individuelle Voraussetzungen mit in die didaktischen Überlegungen mit einzubeziehen (vgl. auch ERL 1980, S. 27). Dies allein genügt jedoch nicht. Es müssen ebenso anthropologische Voraussetzungen Berücksichtigung

finden, damit das Ziel der ganzheitlichen Bildung nicht aus dem Blickfeld gerät (vgl. 4.4.1. Andragogische Anthropologie).

Die drei Grundprinzipien (Prinzip der Interdependenz, Prinzip der Variabilität und das Prinzip der Kontrollierbarkeit; vgl. GÖTZ/HÄFNER 1998, S. 40 ff.) sind ebenfalls von bleibender Bedeutung, vorausgesetzt, dass sich das Prinzip der Variabilität und das der Kontrollierbarkeit gegenseitig die Waage halten (vgl. 4.5.5. Prinzip der Prozessorientierung versus Prinzip der Ergebnisorientierung). Berufliche Weiterbildung hat sich hinsichtlich ihrer Notwendigkeit, Effektivität und Effizienz zu legitimieren (vgl. KEMMETZ/ZANDER 1989, S. 3). Trotzdem helfen starre Planungskonzepte nicht weiter, da sie den situativen Voraussetzungen angepasst werden müssen, um die eben beschriebenen legitimatorischen Aspekte überhaupt erfüllen zu können.

Das Anliegen, die Ziele einer Überprüfung zugänglich zu machen, ist ausdrücklich zu begrüßen. Das darf jedoch nicht so weit führen, dass der ganzheitliche Bildungsanspruch verloren geht (vgl. REETZ 2003, S. 7). Bis auf konkret beobachtbares Verhalten lässt sich die Zielerreichung oft nur indirekt erschließen. Dennoch sind diese Ziele nicht minder wichtig (z. B. Ziele im affektiven Bereich; vgl. BONSEN/HEY 2002, S. 3).

Die Differenzierung in kognitive, emotionale und pragmatische Lernziele greift wohl zu kurz. Der Mensch ist weitaus komplexer, als dies diese drei Kategorien andeuten (vgl. 5.4. Ziel-dimension). Eine zu starke Betonung der Methoden und Medien auf Kosten der Inhalte ist zu vermeiden (vgl. auch KLAFKI 1970, S. 70).

Die Auffassung von der Passivität des Lernenden ist als überholt anzusehen (vgl. PLÖGER 1999, S. 146 f.). Gerade Erwachsene konstruieren ihr Wissen aktiv (vgl. REICH 2000, S. 117). Es geht beim Lernen zwar um Aneignungsprozesse, die jedoch nicht mit einfachen Anpassungsvorgängen gleichgesetzt werden dürfen. Der Lernende eignet sich das Wissen nicht so an, wie es der Lehrende ihm präsentiert hat (vgl. LINDEMANN 2006, S. 151 ff.). Im Aneignungsprozess wird die Information des Lehrenden interpretiert, modifiziert, usw. (vgl. REICH 2004, S. 165).

### **Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell**

Zusammenfassend lassen sich die Konsequenzen hinsichtlich der Konstruktion einer integrativen Didaktik einer neuen Lernkultur wie folgt darstellen:

Berücksichtigung...

- eines strukturellen Rahmens, der zwar vom didaktischen Dreieck ausgeht, dieses einfache Modell jedoch systematisch erweitert (vgl. 3. Rahmensetzungen für ein integratives Didaktikmodell)
- der drei Grundprinzipien Interdependenz, Variabilität und Kontrollierbarkeit und damit die Wahrung der Ausgeglichenheit zwischen notwendiger Festlegung und offener Planung (vgl. 4.5. Methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur)
- der Komplexität des Menschen (vgl. 4.4. Andragogische Anthropologie)
- eines aktiven Lernverständnisses (vgl. 5.3.1. Lehr- Lernverhältnis)

### **2.3.2. Lehrtheoretische Didaktik: Hamburger Modell**

#### **Emanzipatorischer Charakter**

SCHULZ entwickelte die Konzeption HEIMANNs weiter. Aufgrund des Wechsels von der Universität in Berlin nach Hamburg wird dieses Modell als Hamburger Modell bezeichnet. SCHULZ spricht nun auch von einer „lehrtheoretischen Didaktik“ (SCHULZ 1971, S. 17 ff.), hält diese begriffliche Abgrenzung jedoch nicht stringent durch. Die Betonung der Anpassungsfunktion weicht dem Hinweis auf den emanzipatorischen Charakter von Unterricht (vgl. SCHULZ 1981, S. 6). Emanzipation bedeutet nach SCHULZ die „Förderung aller Menschen zur Verfügung über sich selbst“ (SCHULZ 1980, S. 46). Wichtig ist SCHULZ, dass er keine realitätsferne Utopie entwickelt hat, sondern es um die konkrete Umsetzung des emanzipatorischen Anspruches geht (vgl. ebd., S. 51). Unterricht hat zum Abbau von Herrschaft beizutragen und dient so dem Einüben des partnerschaftlichen Umgangs miteinander. Hilfreich erscheint SCHULZ die Orientierung an der Themenzentrierten Interaktion (vgl. COHN 1975), da sie den Ausgleich zwischen der Inhaltsorientierung, der Orientierung an den Interessen des Einzelnen und der Gruppe sucht.

#### **Unterrichtsplanung**


SCHULZ unterscheidet zwischen der Perspektivenplanung, der Umrissplanung, der Prozessplanung und der Planungskorrektur (SCHULZ 1981, S. 3).

Mit einem Richtzielkatalog will SCHULZ die Perspektiven vorgeben, die über die einzelne Unterrichtseinheit hinausgehen. Er unterteilt die Intentionen in die Ziele Kompetenz, Autonomie und Solidarität, während er die Themen in Anlehnung an die Themenzentrierte Interaktion durch die Unterscheidung von Sacherfahrung, Gefühlserfahrung und Sozialerfahrung zu differenzieren versucht (vgl. SCHULZ 1980, S. 53).



Die Kompetenz dient der Anpassung, während die Autonomie das kritische Hinterfragen der jeweiligen Lebensumstände umschließt und die Solidarität in das Eintreten für die Benachteiligten mündet. Kompetenz, Autonomie und Solidarität sind aufeinander bezogen und können nur im Zusammenspiel ihre emanzipatorische Kraft entfalten (vgl. SCHULZ 1981, S. 36 ff).

Abbildung 15: Richtzielkatalog (entnommen aus SCHULZ 1980, S. 53).

Themen (Erfahrungsaspekte)		Intentionen (Absichten)		
		I Kompetenz	II Autonomie	III Solidarität
	Sacherfahrung 1	I/1	II/1	III/1
	Gefühlserfahrung 2	I/2	II/2	III/2
	Sozialerfahrung 3	I/3	II/3	III/3

So soll beispielsweise innerhalb der Gefühlserfahrung der autonome Ausdruck der Gefühle (II/2) gefördert werden, d. h., der Einzelne muss in der Lage sein (in Verbindung mit I/2), Frustrationen auszudrücken, ohne dabei die Gemeinschaft zu gefährden (III/2). Der Sinn der Zielmatrix liegt nun darin, dass Einseitigkeiten in Lernzielkatalogen aufgedeckt und somit weitgehend vermieden werden (vgl. SCHULZ 1981, S. 34 f.).

Die Umrissplanung stellt das „Kernstück“ (ebd., S. 75) der didaktischen Planung dar. SCHULZ übernimmt das Strukturmodell des Berliner Modells bis auf terminologische Veränderungen (z. B. Zusammenfassung von Ziel und Inhalte, Vermittlungsvariable als „Sammelname für vermittelnde Methoden und Medien“ (ebd., S. 84). Bedeutsamer als diese Veränderungen erscheint jedoch der Perspektivenwechsel, den SCHULZ vornimmt. Es geht nun nicht mehr darum, dem Lehrenden ein Merkschema an die Hand zu geben, um unterrichtsrelevante Aspekte zu beachten, sondern SCHULZ zielt darauf ab, Aspekte zu beschreiben, die es zwischen Schüler und Lehrer auszuhandeln gilt. Die Verantwortlichkeit für den Planungsprozess liegt also sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden (vgl. PLÖGER 1999, S. 165).

In der Prozessplanung erfolgt die zeitliche Planung des Lernprozesses, die jedoch offen für die Planungskorrektur gehalten werden muss, wenn veränderte Situationen eine veränderte Planung erfordern (vgl. SCHRÖDER 1996, S. 205).

### **Kritische Würdigung**

SCHULZ strebt zwar eine Balance zwischen dem Einzelnen, der Gruppe und dem Thema an, doch erweckt er mit seiner starken Betonung der Teilnehmerorientierung den Eindruck, als ob der thematische Gesichtspunkt zu wenig Berücksichtigung findet, zumal er keine Hinweise gibt, wie das Thema entsprechend dem Grundsatz der Themenzentrierten Interaktion (TZI) in der Balance zu den anderen Aspekten zu halten ist (vgl. PLÖGER 1999, S. 180). Gerade in der beruflichen Weiterbildung mit seinem Qualifizierungsinteresse (vgl. auch KEMMETZ/ZANDER 1989, S. 3) sind Vorgaben nicht immer durch die Teilnehmer zu legitimieren – und trotzdem gilt es nach SCHULZ immer wieder zu fragen, wie der Grundsatz der Partizipation umgesetzt werden kann (vgl. auch REICH 2004, S. 217 ff.). Dafür sollte ein Didaktikmodell einer neuen Lernkultur Anregungen liefern. Weiterhin gilt zu beachten, dass die Partizipation der Teilnehmer an der Unterrichtsplanung Kompetenzen verlangt, die es u. U. erst zu fördern gilt. So müssen die Teilnehmer miteinander Entscheidungen hinsichtlich aller Strukturelemente treffen können. Dafür fehlen ihnen jedoch meist die Erfahrungen und das Wissen. Der Lernbegleiter ist daher aufgerufen auch didaktisch-methodische Kompetenzen gezielt zu vermitteln, damit eine weitgehende Partizipation der Teilnehmer überhaupt erst möglich wird. Aber auch das Sachwissen ist oft die Voraussetzung dafür, Alternativen entwickeln zu können und erst bei einer möglichen Auswahl gibt es echte Entscheidungen. So bleibt das Problem des Überblickswissens und des Grundwissens. Beide Wissensarten bilden die Basis für die Auswahl hinsichtlich thematischer Alternativen (vgl. u. a. PLÖGER 1999, S. 175).

### **Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell**

Zusammenfassend lassen sich die Konsequenzen hinsichtlich der Konstruktion einer integrativen Didaktik einer neuen Lernkultur wie folgt darstellen:

- Nutzbarmachung der Erkenntnisse der TZI (vgl. 5.3.2.1. Themenzentrierte Interaktion)
- Partizipation als wichtigen Grundsatz bei didaktischen Entscheidungen (vgl. 5.3.1. Lehr-Lernverhältnis)
- Beachtung der Bedeutung des Grund- und Überblickswissens (vgl. 4.5.7. Prinzip der Komplexitätssteigerung versus Prinzip der Komplexitätsreduktion)
- Einseitigkeit von Lernzielkatalogen vermeiden (vgl. 5.4.5 Dimensionen des Menschseins als Kategorisierungshilfe)

## 2.4. Konstruktivistische Didaktik nach REICH

### Kritik an traditionellen Ansätzen

REICH bezieht sich in seiner Kritik explizit auf die bildungstheoretischen und lerntheoretischen Ansätze.

„Heute sehen wir die Begrenztheit beider Ansätze. Die Lerntheorie war zu sehr formal auf den Lernvorgang fixiert, was aber kaum umfassende kulturelle Kriterien der Re/De/Konstruktion von Wirklichkeiten beinhaltete. Zudem wurde der konstruktive Vorgang des Lernens noch zu wenig gesehen. Die Bildungstheorie hingegen war nicht umfassend in der Lage, hinreichend das Lernen als Prozess zu entwickeln noch ihre eigene inhaltliche Begrenztheit auf dem Hintergrund der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu überwinden... In beiden Ansätzen wurde Bildung mehr oder minder als eine selbstverständliche Voraussetzung von Didaktik immer schon angenommen, dabei aber kaum vor dem Hintergrund kultureller Veränderungen umfassend interpretiert“ (REICH 2004, S. 43).

REICH betont, dass es in der heutigen Gesellschaft keine allgemein verbindlichen Lerninhalte mehr gibt und der Dissens darüber, was notwendig zu wissen erscheint, gerade ein Kennzeichen unsere Kultur ist. Deshalb ist es wichtig, sich über die Inhalte im konkreten Lehr-Lernprozess zu verständigen und damit Inhalte zu definieren, die viabel sind (vgl. ebd., S. 43 ff.). Eine viable Bildung, ist eine „Bildung, die für bestimmte Subjekte und Gruppen passt und anderen deren Passung nicht verbietet. Bildung ohne solche Viabilität wird zu einem toten Ballast. Eine solche Beschweris besteht meistens aus dem toten Stoff, der für andere Zeiten und Personen Geltung hatte, dessen Begründung jedoch heute irrelevant oder nebensächlich geworden ist“ (ebd., S. 49). Die unterschiedlichen Auffassungen sind jedoch nicht als bedrohlich zu bewerten, denn „es sind die Unterschiede, die weitere Unterschiede erzeugen dann auch noch Spaß, Vielfalt, Spannung usw. und stehen gegen Langeweile, Gleichmut, Eintat usw.“ (ebd., S. 57). REICH hebt an der bildungstheoretischen Didaktik den Anspruch auf Autonomie hervor. „Allerdings blieben die herausgestellten emanzipatorischen Schlüsselphänomene sehr allgemein. Diese Didaktik wurde vorwiegend inhaltsorientiert entwickelt und fand nur wenig Zugang zu Lerntheorien, zu Beziehungsproblemen und einem umfassenden Verständnis der kommunikativen Seite des Unterrichts“ (ebd. S. 15). Auch der lerntheoretische Ansatz „unterschätze, obwohl er stärker als die Bildungstheorie dem Lernen zugewandt war, die Bedeutung von Kommunikation und Beziehungen“ (ebd., S. 16).

### Primat der Beziehung

REICH argumentiert im Sinne des Konstruktivismus (vgl. 4.1. Systemtheorien), dass es keine unmittelbare Abbildung der Außenwelt in einem Menschen geben kann und so die Wirklich-

keitskonstruktionen des Einzelnen kritisch zu betrachten sind (vgl. REICH 2004, S. 1). Diese Wirklichkeitskonstruktionen sind jedoch nicht beliebig. „Wir sind zwar subjektiv frei, etwas zu konstruieren, aber zugleich in unserer Lebenswelt, die unsere Perspektiven formt und Interessen leitet, auch gebunden in dem, was wir tun, beobachten, wofür wir uns einsetzen. Die dabei erzeugten Konstruktionen wirken oft noch für viele Beobachter wie eine vom Menschen unabhängige Realität, aber sie sind es nicht“ (ebd., S. 3). Unterschiedliche Versionen von Wirklichkeit „sind sowohl kulturell als auch subjektiv vermittelt“ (ebd., S. 3). REICH betont des Weiteren die Notwendigkeit der Anschlussfähigkeit von Lerninhalten, damit diese als viabel erfahren werden können. „Nur das, was für uns anschlussfähig ist, was wir mit unseren Handlungen und unseren Voraussetzungen koordinieren können, was in bestimmten Imaginationen, in ein Begehren, Wünschen, Erhoffen, dann aber auch in lebensweltbezogenen Praktiken, Routinen und Institutionen übersetzt werden kann, werden wir als hinreichend viabel für uns erleben. Die Viabilität sagt für uns z.B. jeweils aus, was wir als passend oder unpassend, nützlich oder unnütz, wirksam oder unwirksam, erfolgreich oder erfolglos sehen und verstehen“ (ebd., S. 7). Wahrheit wird als relatives Konstrukt gesehen, als Verständigung darüber, was in einer bestimmten Zeit in einem definiertem Kontext gelten soll. „Die Verständigungsgemeinschaften regeln mehr oder minder eindeutig, welche Konstrukte in einer Kultur und kulturübergreifend für bestimmte Kulturen gelten, was auch (in unterschiedlichen Ausprägungen) Wahrheitsansprüche, Ansprüche auf Wahrhaftigkeit und Richtigkeit von Aussagen einschließt“ (ebd., S. 8). Damit ist der Einzelne zwar einerseits an die Verständigungsgemeinschaften gebunden, aber andererseits wird diese Bindung wieder relativiert, da „mehrere Verständigungsgemeinschaften nach- und nebeneinander existieren“ (ebd., S. 9). Konflikte sind damit ein „normaler“ Ausdruck unterschiedlicher Wirklichkeitskonstruktionen. „Wir haben so viele unterschiedliche Wahrheiten in unseren Familien, in Subkulturen, in jeweils kleineren Verständigungsgemeinschaften, dass es immer wieder zu Dissens in einer Kultur kommt“ (ebd., S. 9). Die besondere Bedeutung, welche REICH dem sozialen Kontext zuschreibt, kommt bei ihm in der Rede vom „Primat der Beziehungen“ zum Ausdruck. „Insofern gibt es einen Primat der Beziehungen vor den Inhalten. Es sind stets beziehungsmäßige Kontexte zu schaffen, die das Lernen erleichtern, nicht jedoch solche, die es erschweren (ebd., S. 11). Gerade die Beziehungsorientierung ist für REICH ein fundamentales Kennzeichen systemischer Ausrichtung. „Systemisch ist dieser Ansatz, weil und insofern er vorrangig auf der Beziehungsseite sich mit der Kommunikation von Lernenden und Lehrenden beschäftigt, die in unterschiedlichen Systemen (z.B. Lerngruppe, Familie, Schule, Gemeinde, Gesellschaft) interagieren...“ (ebd., S. 154). Das Primat der Didaktik von

KLAFKI wird von REICH also durch das Primat der Beziehungen abgelöst, welches er kommunikationstheoretisch begründet weiß.

„Die Behauptung dieser Kommunikationstheorie geht nun dahin, daß die Beziehungswelt die Inhaltswelt stärker bestimmt als umgekehrt. Dies wird aus Erfahrungen in der Kommunikation selbst abgeleitet. Wenn wir uns Störungen in der Kommunikation ansehen ..., dann wird das Zusammenwirken von Beziehungswelt und Inhaltsebene deutlich. Hier spricht man auch gerne vom Eisbergmodell. Die Inhalte, mit denen wir symbolisch miteinander umgehen, stellen nur die Spitze eines Eisberges dar, der sein Hauptgewicht in den Beziehungen trägt, die unter der Oberfläche lauern“ (REICH 2000, S. 34).

### Neues Rollenverständnis

Als didaktische Grundaufgaben sieht REICH die Trias Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion, wobei diese unterschiedliche Blickwinkel bezüglich der Wirklichkeit eröffnen. Die Perspektive der Konstruktion ist: „*Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit*“ (REICH 2000, S. 117), während REICH die Rekonstruktion mit dem Grundmotto „*Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit*“ (ebd., S. 119) beschreibt und durch die Dekonstruktion scheinbare Sicherheiten wieder in Frage gestellt werden sollen („*Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit*“; ebd., S. 121). Der Lernvorgang selbst ist konstruktiv, d. h. der Lernende lernt durch aktive Selbsttätigkeit, wobei REICH betont, dass auch die Rekonstruktion nicht das unveränderte Aufnehmen von dargebotenen Wissensinhalten meint und damit als weitgehend passiver Akt fehl gedeutet wird. „Lernen als Rekonstruktion ist kein Prozess bloßer Nachahmung oder Wiedergabe, sondern ein aktiver Aneignungsprozess, der das Angeeignete immer aus der Sicht des Lerners modifiziert, bricht, verändert – insgesamt rekonstruiert, aber dabei auch im Blick auf das Individuum notwendig neu konstruiert. Mitunter treten auch Verwerfungen bisher Gelernten auf, so dass dekonstruktives Lernen ermöglicht wird“ (REICH 2004, S. 165).

Mit den didaktischen Grundaufgaben geht auch ein Wandel der traditionellen Lehrer- und Lernerrolle einher. „Im Bereich der Konstruktion muss sich die Lehrkraft zurücknehmen, um nicht als Mehrwiser, ... die Aktivitäten der Lerner zu sehr zu leiten und in die Rekonstruktion zu treiben... Die klassische Rolle des vortragenden, kontrollierenden, besserwissenden Dozenten wird mehr und mehr durch eine moderierende Rolle abgelöst, was allerdings keineswegs fachliche oder kommunikative Abstriche bezogen auf die Lehrerrolle bedeutet, sondern den Schwierigkeitsgrad sogar erheblich steigert“ (ebd., S. 205). Die Moderatorenrolle ermöglicht vorwiegend die Suchprozesse der Lernenden und verlangt vom Lernberater weitgehende inhaltliche Zurückhaltung. Trotzdem sollen Lehrende ihr Wissen bei Bedarf den

Lernenden zur Verfügung stellen, aber stets selbstkritisch die Grenzen des Expertenwissens reflektieren, um sich dadurch vor Besserwisserei zu bewahren und den Konstruktionsprozess der Lernenden nicht zu verhindern sondern anzuregen (vgl. ebd., S. 208 f.). Denn

„je mehr die Lernerrolle auf Selbstständigkeit, Selbstbestimmungsanteile, Steigerung der Selbstverantwortung und des Selbstvertrauens, Zunahme des Selbstwertes hin angelegt ist, desto mehr didaktisiert der Lerner sein eigenes Lernen. Er wird unter einer solchen Perspektive zumindest dazu angehalten, seine Intentionen im Blick auf den von anderen gesetzten Rahmen zu suchen, seine Inhalte auszuwählen, die ihm exemplarisch helfen, Konstrukte zu verstehen, seine Medien zu wählen und zu gestalten, mit denen er sich das zu Lernende veranschaulicht und einprägt, eine Methodenkompetenz zu entwickeln, auf welchen Wegen und wie dies besonders günstig gelingen kann. Insoweit sind Lehrende und Lernende heute gleichermaßen Konstrukteure und Didaktiker“ (ebd., S. 210).

REICH beschreibt in seinen „Pädagogische Regeln für das Verhältnis von Selbst und Anderen in Beziehungen“ diese Zurückhaltung, welche den Lehrenden auszeichnen sollte, damit der Lernende den Freiheitsraum bekommt, den er zur Entfaltung seines Potenzials benötigt.

„Pädagogische Regeln für das Verhältnis von Selbst und Anderen in Beziehungen:

1. Selbsttätigkeit ist stets die Basis für alles pädagogische Handeln. Aber Selbsttätigkeit ist pädagogisch gesehen vor allem die Tätigkeit des Anderen, die gefördert werden soll...
2. Wenn Pädagogen alles selbst für sich bestimmen, so taugt dies wenig für die Selbstbestimmung. Selbstbestimmung bedeutet in pädagogischen Prozessen vor allem: Andere sich bestimmen lassen...
3. Pädagogen übernehmen Verantwortung für das, was sie tun. Aber dies bedeutet nicht, daß sie immer gleich für *alles* Verantwortung übernehmen müssen, was sie sich oder Andere ihnen zumuten...
4. Vor allem wer selbst über ein hohes Selbstwertgefühl verfügt, der wird Gefühle für Andere haben und Beziehungen offen und wertschätzend gestalten können...
5. In der Selbstkundgabe oder Fremdkundgabe erscheint das, was Andere von uns sehen und in uns sehen wollen. Wir sollten als Pädagogen uns hierüber nicht beschweren, sondern verstärkt darüber nachdenken, wann auf Andere etwas anders wirkt, als wir im Selbstbild vielleicht meinen. Supervision unter gleichberechtigten Pädagogen wäre ein Muß, uns hierüber durch wechselseitige Beobachtung zu verständigen. Supervision von außen wäre ein Muß, unsere Beobachterpositionen von außen durch offene Rückmeldungen zu erweitern.
6. Pädagogen sind sehr oft Menschen des Appells, indem sie an Andere appellieren oder den Appell von Anderen gerne als Helfer aufnehmen. Sie müssen es lernen, besonders indirekte Appelle zu vermeiden, weil sie dies in komplementäre Erwartungen und Beziehungen treibt, die zu unerfüllbaren Orten wechselseitigen Appellierens werden.

7. Prophezeiungen, die sich selbst erfüllen, sind pädagogisch gesehen dann gefährlich, wenn sie entweder das eigene Selbst inhaltlich verengen oder den Anderen mit Zuschreibungen zudecken und disziplinieren...
8. Diese Regeln als Konstrukt sind unabgeschlossen und offen, weil Beziehungen selbst nie abzuschließen sind, wenn wir uns nicht wechselseitig einsperren wollen. So sind unsere Lösungen voller Rätsel. Suche dir deine Rätsel, die dich zu Lösungen anregen! Finde deine Plätze und deine eigenen Regeln!“ (REICH 2000, S. 69 f.).

In den Regeln kommt wieder deutlich das Primat der Beziehungen zum Ausdruck. Lehrende sollen der Beziehungsebene größere Beachtung schenken und deren Qualität in einem permanenten Reflexionsprozess kritisch hinterfragen. Dennoch sieht REICH, dass auch die Kontextbedingungen des Lernens und Lehrens stimmen müssen, um selbstorganisiertes Lernen zu fördern. „Selbstorganisiertes Lernen setzt eine eigene Verfügung über die materiellen Mittel (zumindest einen ökonomischen Gestaltungsfreiraum), über die Raum- und Zeitplanung, die Verwendung von Ressourcen, die Einsetzung der Personalkräfte in einem flexiblen Rahmen, die Entwicklung eines eigenen Leitbildes und eigener Planungskompetenz bei gleichzeitiger Entbürokratisierung voraus“ (REICH 2004, S. 202).

### **Planung didaktischer Prozesse**

Der Planung liegt bei REICH das Modell der „vollständigen Handlung“ zu Grunde, welches sich in die Schritte der Vorbereitung, Information, Durchführung, Präsentation und Evaluation unterteilen lässt. (vgl. ebd., S. 212 ff.). Die Planung selbst wird von fünf Perspektiven geleitet und zwar von der Partizipation, der Konstruktion, der Inhaltsplanung (im Blick auf die Beziehungen), der Beziehungsplanung (im Blick auf die Inhalte) und der Auswahl von Methoden (ebd., S. 217 ff.). Die Partizipation stellt für REICH „ein Schlüsselanliegen einer konstruktivistischen Didaktik“ (ebd., S. 217) dar und beinhaltet, dass die Lehrenden mit den Lernenden alle Planungsschritte, also von der Vorbereitung bis hin zur Evaluation, möglichst gemeinsam gehen und sich über die konkrete Vorgehensweise verständigen (vgl. ebd., S. 217 ff.). Dabei gilt der Grundsatz, möglichst viel Konstruktion zu ermöglichen, wobei das angestrebte Ausmaß der Konstruktion wiederum gemeinsam festgelegt wird, mit dem Ziel, die Planung, zumindest zum Teil, auch in konkrete Handlungen münden zu lassen (vgl. ebd., S. 219 ff.). Bei der Inhaltsplanung stellt sich die Frage, welche Inhalte aus Sicht der Lehrenden und aus der Sicht der Lernenden gefordert bzw. erwünscht sind, um dann in einen offenen Prozess zu gehen, der den Lernenden ermöglicht ihre Meinung zu den inhaltlichen Vorgaben zu äußern. REICH möchte damit von einem gewohnheitsmäßigen Lernen zu einem Lernen aus Einsicht kommen (vgl. ebd., S. 222 f.). Die Beziehungsplanung soll die Beziehungsseite der Inhalts-

vermittlung berücksichtigen. Zur Verdeutlichung greift REICH auf ein Beispiel aus dem Geschichtsunterricht zurück:

„Im Geschichtsunterricht ist von der Weimarer Zeit die Rede. Wenn wir die agierenden Personen wie Gegenstände auffassen, dann benutzen wir z. B. ein Schulbuch und reden nur von Inhalten. Wenn wir hingegen den Prozess aus der Sicht der agierenden Personen näher begreifen und für uns umfassend diskutierbar machen wollen, dann erfassen wir nicht nur den Inhalt abstrakt, sondern setzen ihn auch in ein Beziehungsspiel um, indem wir die auftretenden Rollen dramatisieren, nachspielen, dabei unsere Gefühle und Vorstellungen aus der Sicht dieser Rollen artikulieren“ (ebd., S. 224).

Die Beziehungsseite soll die Lernenden für die Inhalte motivieren. „Hier nun haben konstruktivistische Didaktiker vielfältig die Erfahrung gemacht, dass alle Inhalte interessanter, vielgestaltiger, nachvollziehbarer werden, wenn die in ihnen liegende Beziehungsseite nicht ausgeschlossen oder minimiert wird, sondern selbst zum Gegenstand des Lernens bzw. von Selbsterfahrung gemacht werden kann“ (ebd., S. 223). Bei der Methodenwahl ist u. a. darauf zu achten, dass die Eigenaktivität der Lernenden gefördert wird, eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden zum Einsatz kommt, nicht nur symbolisch Inhalte vermittelt werden und Ideen auch praktisch umgesetzt werden (vgl. ebd., 225).

### Kritische Würdigung

REICH übt zwar Kritik an den traditionellen Ansätzen (vgl. REICH 2004, S. 43), doch „findet sich durchgehend die Absicht, bisheriges didaktisches Grundsatzdenken mit neuartig konstruktivistischem zu verbinden; vom Bisherigen am Leben zu erhalten, was es wert ist, und aus dem neuen Denkansatz Innovatives hinzuzubringen“ (PETERSEN 2001, S. 121). REICH lenkt mit seiner konstruktivistischen Didaktik den Blick auf die soziale Perspektive des Lehr-Lerngeschehens. Die Beziehungsebene steht im Mittelpunkt seiner Überlegungen („Primat der Beziehungen“; REICH 2004, S. 11) und damit spielen auch die Gefühle der am didaktischen Prozess Beteiligten eine wesentliche Rolle (vgl. REICH 2000, S. 69 f.). Bildung wird prinzipiell zwar als individuelle Konstruktionsleistung betrachtet, die jedoch vom jeweiligen Kontext beeinflusst wird (vgl. REICH 2004, S. 3). Es geht REICH darum, zu Konstruktions-, Rekonstruktions- und Dekonstruktionsprozessen anzuregen (vgl. REICH 2000, S. 117 ff.), wobei die unterschiedlichen Weltansichten als Bereicherung und nicht als Gefährdung des Lernprozesses angesehen werden (vgl. REICH 2004, S. 57). „Was REICH in seiner *Didaktik der Konstruktionen* mit den drei Kategorien *Konstruktion*, *Rekonstruktion*, *Dekonstruktion* anspricht, stellt ein tatsächlich neues didaktisches Denkmodell dar. Aber solch grobe Struktur



gründet ebenfalls noch keine eigene didaktische Position. Subjektives Wissen durch Konstruktion und Re- wie Dekonstruktion aufbauen zu lassen, ist ein Gedanke, der Eingang finden könnte in die bereits bestehenden Ansätze, wenn sie dort nicht überhaupt schon vorfindbar sind“ (PETERSEN 2001, S. 127).

REICH konkretisiert sein emanzipatorisches Anliegen, in dem er den Lehrenden in einer Moderatorenrolle aber nicht als Besserwisser sieht und den Lernenden an allen Planungsschritten des didaktischen Prozesses beteiligen will (vgl. ebd., S. 205 ff.). REICH greift bei der Planung auf den Ansatz der „vollständigen Handlung“ zurück, wobei es sich dabei nicht um ein explizit didaktisches Planungsraster handelt (vgl. auch KOCH/SELKA 1991). Dies ist einerseits eine Stärke des Ansatzes von REICH, weil diese Planungsschritte relativ weit verbreitet und damit einen hohen Bekanntheitsgrad aufweisen, andererseits sind sie eben wegen dieser „Allgemeingültigkeit“ für die Planung des Lehr-Lerngeschehens nur von bedingter Aussagekraft.

### **Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell**

Zusammenfassend lassen sich die Konsequenzen hinsichtlich der Konstruktion einer integrativen Didaktik einer neuen Lernkultur wie folgt darstellen:

- Theoretische Fundierung mit Hilfe von systemisch-konstruktivistischen Ansätzen (vgl. 4.1. Systemtheorien)
- Anerkennung der großen Bedeutung des Beziehungsaspektes (vgl. 5.3. Soziale Dimension)
- Beschreibung der Lehrerrolle als Moderator (vgl. 5.2.2. Lernphasen; 5.3.1.1. Lernberater)
- Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven (vgl. 4.5. Methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur)
- Bevorzugung eines expliziten didaktischen Planungsrasters (vgl. 3. Rahmensetzungen für ein integratives Modell)
- Einbettung der Ideen REICHs in ein integratives Didaktikmodell

## 2.5. Didaktik der Lernumgebungen nach MANDL U.A

### Träges Wissen

MANDL identifiziert als Hauptproblem herkömmlicher Unterrichtspraxis das sog. „träge Wissen“.

„Kritisiert wird vor allem die Art, in der der Wissenserwerb in der Schule gefördert wird sowie der unzureichende Anwendungsbezug des gelehrten und gelernten Wissens. „Träges“ Wissen (BRANSFORD et al. 1989 a) ist die Folge: Wissen, das nicht zur Anwendung kommt, das in bestehendes Vorwissen nicht integriert wird und zu wenig vernetzt und damit zusammenhanglos ist (BERLINER 1992; COLLINS/BROWN/NEWMAN 1989). Als Ursache dieser für das Lehren und Lernen zentralen Probleme identifizieren fast alle Kritiker die fehlende Einbettung des Lernens in authentische Kontexte (BERLINER 1992; BRANSFORD et al. 1989 b; BROWN et al. 1993; COLLINS et al. 1989; PALINSCAR/BROWN 1984; RESNICK 1987). Sie betonen die Notwendigkeit, den Erwerb von Wissen in dem Kontext zu verankern, der ihm seine Bedeutung verleiht“ (GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 867).

Damit wird der Frage der „praktische[n; SR] Verwertbarkeit theoretischen Wissens“ (REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 603) große Bedeutung zugemessen. Auf der Suche nach der Antwort, wie Lernumgebungen gestaltet werden sollen, damit „träges Wissen“ möglichst vermieden werden kann, analysiert MANDL „zwei ‚puristische‘ Positionen zum Lehren und Lernen“ (ebd., S. 605), die im folgenden auch kurz vorgestellt werden, um dann zu einer integrativen Position (problemorientierte Lernumgebungen) zu kommen. Zunächst gilt es jedoch noch das Verständnis des zentralen Begriffs der Lernumgebung zu klären.

„Der Begriff der *Lernumgebung* bringt zum Ausdruck, dass das Lernen von ganz verschiedenen Kontextfaktoren abhängig ist, die in unterschiedlichem Ausmaß planvoll gestaltet werden können. Eine durch Unterricht hergestellte Lernumgebung besteht aus einem Arrangement von

- Unterrichtsmethoden
- Unterrichtstechniken
- Lernmaterialien
- Medien.

Dieses Arrangement ist durch die besondere Qualität der aktuellen Lernsituation in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht charakterisiert und schließt auch den jeweiligen kulturellen Kontext ein“ (ebd., S. 603 f.).

**Gegenüberstellung: Kognitivistisch vs. konstruktivistisch gefärbter Auffassung**

MANDL unterscheidet idealtypisch zwei Grundausrichtungen bezüglich des Lehrens und Lernens: „Dabei handelt es sich um die kognitivistisch gefärbte Auffassung und die damit zusammenhängenden Leitlinien für die Gestaltung gegenstandszentrierter Lernumgebungen und um die konstruktivistisch geprägte Auffassung einschließlich der dazugehörigen Leitlinien zur Gestaltung situierter Lernumgebungen“ (ebd., S. 605).

**Gegenstandszentrierte Lernumgebungen**

In dieser Form der Lernumgebungsgestaltung dominiert der Lehrende das Unterrichtsgeschehen. Er vermittelt systematisch den Lerngegenstand. „Der Lernende nimmt dagegen eher eine im Prinzip passive Position an. Da ihm die zu lernenden Inhalte möglichst optimal vorgegeben werden, ist eine eigene Strukturierung des Lernstoffes nicht erforderlich (Lowyck, 1991). Unter diesen Bedingungen ist Lernen also ein weitgehend rezeptiver Prozess“ (ebd., S. 607). Dem Lehrenden kommt dann wieder die Aufgabe zu, nach der erfolgten Instruktion den Lernerfolg zu evaluieren (vgl. ebd.).

„Alle Anstrengungen konzentrieren sich im Rahmen dieser Position also auf die Optimierung der Instruktion und auf die Frage, wie Unterricht geplant, organisiert und gesteuert werden muss, damit Lernende die präsentierten Wissensinhalte in ihrer Systematik verstehen und sich diese Inhalte entsprechend dieser Struktur zu eigenen machen. Der Lernerfolg kann im Sinne vorher definierter Lehr-Lernziele relativ eindeutig bestimmt und ‚gemessen‘ werden“ (REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 606 f.).

**Instructional-Design-Modelle der ersten und zweiten Generation****ID-Modelle (=Instructional-Design-Modelle) der ersten Generation**

Für die Entwicklung von gegenstandszentrierten Lernumgebungen spielte zunächst vor allem der Behaviorismus eine entscheidende Rolle. „Die erste Generation der ID-Modelle basierte weitgehend auf behavioristischen Lerntheorien in der Tradition des Operanten Konditionierens ... Allerdings wurden im Laufe der Zeit zunehmend häufiger kognitive Modifikationen vorgenommen. Die Bezeichnung ‚erste Generation‘ weist zugleich darauf hin, dass behavioristische Modelle in Reinform heute nicht mehr vertreten werden“ (ebd., S. 608).

Ein Vertreter der ersten Generation ist BLOOM mit dem Konzept des Mastery Learning. „Ein zentrales Prinzip des Mastery Learning besteht darin, dass auf jede Lehr-Lerneinheit eine Lerndiagnose erfolgt, mit der die noch bestehenden Lernlücken erfasst werden. Diese müssen

durch geeignete Maßnahmen beseitigt werden, bevor zur nächsten Lehr-Lerneinheit übergegangen wird“ (ebd., S. 608).

### **ID-Modelle zweiter Generation**

Vertreter der ID-Modelle der zweiten Generation nehmen Erkenntnisse der Kognitionsforschung in ihr Konzept mit auf und damit wird den Lernstrategien eine hohe Bedeutung zugemessen. Als Beispiel führt MANDL die Elaborationstheorie von REIGELUTH an. „Kern der Elaborationstheorie ist die Forderung, Informationen in einer Reihenfolge vom Einfachen zum Komplexen zu ordnen. Dieses Prinzip wird mit dem Vorgang des *Zooming* verglichen: Die Inhaltsdarbietung beginnt mit einem Weitwinkel und fokussiert dann auf einzelne Details... Ziel ist es, die Lernenden darin zu unterstützen, kognitive Strukturen aufzubauen und zu stabilisieren“ (ebd., S. 609). Da beim Aufbau von kognitiven Strukturen immer auf vorhandenes Wissen aufgebaut wird, ist dem Vorwissen des Lernenden als Basis eines individuellen Lernprozesses eine entsprechende Aufmerksamkeit zu schenken.

### **Situierte Lernumgebungen**

Lehren und Lernen geschieht immer in einem spezifischen Kontext, den es zu beachten gilt. „Vertreter der konstruktivistischen Auffassung plädieren dafür, beim Lernen die konstruktivistische Eigenaktivität sowie den Kontextbezug in den Vordergrund zu stellen und Lernumgebungen entsprechend ‚situiert‘ zu gestalten“ (ebd., S. 614). Damit verändert sich die Lehrerrolle grundlegend. Während in der gegenstandszentrierten Lernumgebung der Lehrende eindeutig die aktive Rolle einnimmt und der Lehrende weitgehend passiv bleibt, wird nun im Kontext situierter Lernumgebungen „vom Lernenden eine sehr viel stärkere Eigenverantwortung erwartet“ (ebd., S. 616). „Lernen als aktiv-konstruktiver Prozess“ (ebd., S. 616) setzt die Eigenaktivität des Lernenden notwendig voraus und impliziert gleichzeitig eine gewisse Zurückhaltung des Lehrenden. Bevorzugt wird zudem eine Prozessevaluation und weniger eine (reine) Ergebnisevaluation. „Die Evaluation ist in situierten Lernumgebungen vielmehr integraler Bestandteil der Instruktion: Während des Lernens können unmittelbare Feedback-Informationen sowohl dem Lernenden wie dem Lehrenden Hinweise darauf geben, wie der Lernprozess verläuft und welche Korrekturen, Hilfen oder Unterstützungsmaßnahmen sinnvoll erscheinen“ (ebd., S. 616).

Für den Lehr-Lernprozess werden folgende konstruktivistische Annahmen zu Grunde gelegt:

„- Lernende konstruieren ihr Wissen, indem sie wahrnehmungsbedingte Erfahrungen interpretieren, und zwar in Abhängigkeit von ihrem Vorwissen, von gegenwärtigen mentalen Strukturen und bestehenden Überzeugungen.

- Was wir wissen, stammt also nicht aus irgendeiner externen Quelle, sondern ist vom Individuum generiert. Generative Verarbeitung beinhaltet, daß neue Informationen mit dem Vorwissen verknüpft werden, um elaborative Wissensstrukturen aufzubauen.
- Zentral für den Wissenserwerb ist das soziale Aushandeln von Bedeutungen, das auf der Grundlage kooperativer Prozesse zwischen Lehrenden und Lernenden erfolgen kann. Gestalter von Lernumgebungen sollten den Lernenden daher weniger eine normative und objektive Realität auferlegen, sondern vielmehr akzeptieren, daß jeder Lernende das gleiche Objekt oder Ergebnis anders interpretiert. Dies impliziert auch unterschiedliche Lernergebnisse.
- Wenn Lernenden der Bezug zu einem relevanten Kontext fehlt, dann ist die Information für sie wenig bedeutsam.
- Zur Reflexion bzw. Kontrolle des eigenen Lernhandelns ist der Einsatz metakognitiver Fertigkeiten wichtig“ (GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 874 f.).

## **Konstruktivistische Instruktionsansätze**

### **Anchored Instruction-Ansatz**

Im Anchored Instruction-Ansatz wird dem Lernenden ein Anker in Form einer Geschichte dargeboten, welche eine komplexe Problemstellung beschreibt, die es dann zu lösen gilt.

„Zentral für wirksame Lernumgebungen ist ein narrativer ‚Anker‘, der Interesse erzeugt, den Lernenden die Identifizierung und Definition von Problemen erlaubt sowie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wahrnehmen und Verstehen dieser Probleme lenkt.

In einer ersten konkreten Umsetzung dieser Idee werden den Lernenden anregende Abenteuergeschichten dargeboten, an deren Ende ein komplexes Problem gestellt wird. Die Lernenden haben die Aufgabe, dieses Problem eigenständig zu lösen, wobei alle notwendigen Informationen in der Geschichte enthalten sind“ (ebd., S. 875).

Ein konkretes Beispiel sind die Abenteuergeschichten des Jasper Woodbury („The Adventures of Jasper Woodbury“), bei dem folgende Gestaltungsprinzipien zu Grunde liegen:

- „1. Video-gestützte Situations-Präsentation
2. Narrative Struktur: Erzählung mit realistischen Problemen (statt einer Unterweisung auf Video)
3. Generatives Problemlösen: Zur Aktivität anregende Darstellung (d. h. das Ende der Geschichte und die Lernenden definieren das zu lösende Problem)
4. Eingebettetes Daten-Design (d. h. alle für die Problemlösung benötigten Infor-

mationen sind in dem Videofilm enthalten)

5. Sinnvolle Komplexität (d. h. jedes Abenteuer schließt mindestens 14 Schritte ein)
6. Paare aufeinanderbezogener Geschichten zur Transferförderung
7. Verknüpfung über verschiedene Fächer und das gesamte Curriculum“  
(CMR 2006, S. 2)

### **Cognitive Flexibility-Ansatz**

Beim Cognitive Flexibility-Ansatz geht es um die Lösung von komplexen Problemstellungen, bei denen der Lernende nicht einfach die bereits vorhandenen Strategien anwenden kann. Die komplexen Probleme (ill-structured Probleme) erfordern demzufolge eine Modifizierung bereits bestehender Schemata, also einen flexiblen Einsatz von Wissen und strategischem Vorgehen (vgl. NICOLAS 1997, S. 1). „Es soll Erfahrung gesammelt werden mit der Irregularität und Heterogenität von Problemen, was der Vereinfachung und Verallgemeinerung von Problemen entgegenwirken soll. Außerdem soll das Wissen auf vielen verschiedenen Wegen im Gedächtnis gesichert werden“ (ebd., S. 2). Die Kombination unterschiedlicher Medien, und vor allem der Einsatz des Computers, bieten im Kontext des Cognitive Flexibility-Ansatzes ein nicht zu unterschätzendes Potential. „Durch verschiedene Medien können mehrere Kodierungsmöglichkeiten für das Wissen angeboten werden. Das Ganze wird interessanter gestaltet und realitätsnäher (bei einer Filminterpretation kann man z. B. die relevanten Filmausschnitte wiederholt sehen)“ (ebd., S. 4). Zu beachten ist allerdings, dass der Cognitive Flexibility-Ansatz Grundwissen voraussetzt und somit weniger für die Einführung in ein Thema gedacht ist. Außerdem spricht das beschriebene Vorgehen eher Lernende an, die gegenüber Unsicherheiten während des Lernprozesses eine entsprechende Toleranz aufweisen. „Lernende, die eine Präferenz für die Auseinandersetzung mit komplexen Aufgabenstellungen hatten, erzielten höhere Lernerfolge als diejenigen mit Präferenz für strukturierte Aufgabenstellungen“ (GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 877).

### **Cognitive Apprenticeship-Ansatz**

Für diese Vorgehensweise stand die traditionelle Handwerkerausbildung Pate, bei der ein Auszubildender in enger Kommunikation und Kooperation mit dem Meister lernt komplexe Aufgabenstellungen zu bewältigen.

„Der Lernende soll über authentische (d. h. der Wirklichkeit entnommene oder an diese angelehnte) Aktivitäten und soziale Interaktionen in eine ‚Expertenkultur‘ eingeführt werden. Um diese Einführung

in eine „Expertise“ zu realisieren, stehen sieben Methoden zur Verfügung, die nach- und nebeneinander eingesetzt werden können:

1. *Modeling*: Beim *Modeling* zeigt ein Experte oder Tutor, wie er exemplarische Aufgaben oder Probleme löst. Wichtig ist, dass der Tutor sein Vorgehen (Denken und Handeln) und die relevanten Schritte genau beschreibt und somit nachvollziehbar prototypische Lösungen demonstriert.
2. *Coaching*: Beim *Coaching* übernimmt der Lernende die Aktion und versucht nun selbst, Probleme oder gestellte Aufgaben zu lösen. Dabei unterstützt der Tutor den Lernenden und hilft bei Bedarf, den Prozess weiterzuführen.
3. *Scaffolding*: Kann der Lernende einige Aufgaben nicht allein lösen und bedarf genereller Hinweise, dann gibt der Experte durch gezielte Hinweise Rat.
4. *Fading*: Wird ein Lernender im Laufe eines Lernprozesses immer selbstständiger und sicherer, zieht sich der Tutor allmählich zurück.
5. *Articulation*: Durch Aufforderungen des Tutors, Denkprozesse und Problemlösestrategien zu artikulieren, werden dem Lernenden gezielt wichtige Prozesse und Schritte verdeutlicht und ins Bewusstsein geführt.
6. *Reflection*: Durch die Reflexion des eigenen Verhaltens wird zusätzlich eine metakognitive Strategie trainiert, die dem Lernenden hilft, bedeutsame Unterschiede im Vorgehen und relevante Verhaltensweisen zu beobachten, zu bewerten und bei Bedarf selbstständig zu korrigieren.
7. *Exploration*: Die Unterstützung des Lernenden beim Prozess des Cognitive Apprenticeship endet dadurch, dass der Lernende zum freien Erkunden weiterer Probleme sowie zum selbstständigen Problemlösen angeregt wird“ (FUNKE/ZUMBACH 2006, S. 216 ff.).

Mit den beschriebenen Methoden fördert der Cognitive Apprenticeship-Ansatz gezielt „den Erwerb von metakognitiven Kontrollstrategien und Lernstrategien“ (GRÄSEL 2006, S. 329).

### **Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen**

Zunächst geht es um die Klärung des Begriffs der Problemorientierung. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL definieren diesen wie folgt:

„Unter *Problemorientierung* soll im Folgenden verstanden werden, dass Lehrende Probleme in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellen, die

- entweder authentisch sind oder Bezug zu authentischen Situationen/Ereignissen haben;
- für die Lernenden relevant sind,
- eine gewisse Aktualität haben und deshalb
- neugierig und auch betroffen machen“ (REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 627).

## Leitlinien

Aus der Analyse der vorgestellten Ansätze zum situierten Lernen gewinnen ROTHMEIER/MANDL nun Leitlinien für die Unterrichtspraxis, welche sich gerade durch die Beschreibung eines Spannungsfeldes auszeichnen und so auch Hinweise auf eine Annäherung an Zielvorstellungen bieten, die nicht immer in ihrer Vollständigkeit zu erreichen sind.

*„Leitlinie 1: Situiert und anhand authentischer Probleme lernen...*

- Minimale Realisierung: Bei einer systematischen Darbietung neuer Inhalte an aktuelle Probleme, authentische Fälle oder persönliche Erfahrungen anknüpfen.
- Maximale Realisierung: Lernende in eine authentische Problemsituation versetzen, die reales Handeln erfordert.

*Leitlinie 2: In multiplen Kontexten lernen...*

- Minimale Realisierung: Bei einer systematischen Darbietung neuer Inhalte auf mehrere unterschiedliche Anwendungssituationen verweisen.
- Maximale Realisierung: Die Lernenden dazu anregen, das Gelernte in mehreren unterschiedlichen Problemstellungen konkret anzuwenden.

*Leitlinie 3: Unter multiplen Perspektiven lernen...*

- Minimale Realisierung: Bei der systematischen Darbietung neuer Inhalte mehrere verschiedene Sichtweisen deutlich machen (z. B. im Hinblick auf mögliche Erklärungen eines Sachverhalts).
- Maximale Realisierung: Die Lernenden dazu anregen, das Gelernte in mehreren unterschiedlichen Problemstellungen konkret anzuwenden.

*Leitlinie 4: In einem sozialen Kontext lernen...*

- Minimale Realisierung: In den Unterricht werden gelegentlich Phasen mit Partner- und Gruppenarbeit eingebaut.
- Maximale Realisierung: Die Lernenden erwerben ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen dadurch, dass sie in einer Expertengemeinschaft lernen und arbeiten.

*Leitlinie 5: Mit instrukionaler Unterstützung lernen*

Lernen ohne jegliche instrukionale Unterstützung ist in der Regel ineffektiv und führt leicht zur Überforderung. Lehrende können sich deshalb nicht darauf beschränken, nur Lehrangebote zu machen, sie müssen den Lernenden auch anleiten und insbesondere bei Problemen gezielt unterstützen. Die Lernumgebung ist so zu gestalten, dass neben vielfältigen Möglichkeiten eigenständiges Lernens in komplexen Situationen auch das zur Bearbeitung von Probleme erforderliche Wissen bereitgestellt und erworben wird“ (ebd., S. 627 ff.).



### **Empirische Argumente**

Für die Kombination von Instruktion und Konstruktion sprechen die Individualität der Lernenden bzw. deren unterschiedliche Lernvoraussetzungen.

„In verschiedenen ATI-Untersuchungen (Aptitude Treatment Interaction; SR) wurde z. B. festgestellt, dass Lernende mit weniger günstigen Lernvoraussetzungen von einem hoch strukturierten Lernumfeld mehr profitieren als Lernende mit guten Lernvoraussetzungen. Auf dem Hintergrund dieser Befunde könnte man die Vermutung aufstellen, dass lehrerzentrierte, informationsvermittelnde Instruktionsformen (im Sinne einer kognitivistischen Auffassung, s.o.) dann von Vorteil sind, wenn mit vergleichsweise ungünstigen Lernvoraussetzungen (z. B. geringem Vorwissen oder Intelligenz, hoher Ängstlichkeit) gerechnet werden muss. Situiertere und entsprechend offene Lernumgebungen im Sinne einer konstruktivistischen Auffassung sollten dagegen für Lernende mit günstigen Lernvoraussetzungen besser geeignet sein“ (ebd., S. 629).

Forschungen im Kontext der kaufmännischen Ausbildung, Untersuchungen von fallorientierten Computerlernprogrammen oder auch problemorientiertes Vorgehen in Bezug auf universitäre Lehrveranstaltungen deuten ebenfalls darauf hin, dass Instruktion und Konstruktion sich produktiv ergänzen und nicht ausschließen (vgl. ebd., S. 629 f.).

### **Kritische Würdigung**

Die Didaktik der Lernumgebungen nach MANDL U.A. machen auf den wichtigen Aspekt der praktischen Verwertbarkeit des Wissens aufmerksam (Stichwort: träges Wissen). MANDL U.A. unterliegen gerade nicht der Versuchung eine Position als absolut darstellen, sondern heben die Notwendigkeit der Verbindung von Instruktion und Konstruktion hervor. Konstruktivistische Annahmen werden zwar als hilfreich angesehen, aber nicht ideologisiert. „Versteht man den Konstruktivismus als eine Perspektive und verzichtet man auf einen fundamentalistischen Geltungsanspruch, dann bietet er gegenwärtig den vielleicht vielversprechendsten theoretischen Rahmen für eine Analyse von Prozessen des Wissenserwerbs in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten (GERSTENMAIER/MANDL 1994, S. 46). Durch die Analyse von gegenstandszentrierten und situierten Lernumgebungen knüpft REINMANN-ROTHMEIER/MANDL an bereits erprobte didaktische Arrangements an. Die daraus entwickelten Leitlinien für die Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen sind deshalb besonders realitätsgerecht, da „sie nicht auf vollständige Deckung hin angelegt sind, sondern ein abgestuftes Handeln zulassen. Obwohl Minimalanforderungen formuliert sind, wird annäherungsweise didaktisches Handeln akzeptiert“ (PETERSEN 2001, S. 125). Der Ansatz der problemorientierten Lernumgebung liefert wichtige Anregungen für die Gestaltung von

Lehr-Lernarrangement auch wenn es sich nicht um eine vollständige didaktische Konzeption handelt. „Für eine vollständige Didaktik fehlen die unerlässlichen Reflexionen auf Zielsetzungen von Lehr-Lernprozessen. Diese Dimension didaktischer Theoriebildung bleibt hier ausgeschlossen“ (ebd., S. 123). Die Didaktik der Lernumgebungen ist deshalb selbst wiederum ergänzungsbedürftig und fähig, da sich „seine Prinzipien und beispielhaften Hinweise... ohne große Schwierigkeiten in Modelle der lerntheoretischen Didaktik einarbeiten“ (ebd., S. 125) lassen.

### **Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell**

Zusammenfassend lassen sich die Konsequenzen hinsichtlich der Konstruktion einer integrativen Didaktik einer neuen Lernkultur wie folgt darstellen:

- Förderung von flexibel anwendbarem Wissen durch das Lernen in authentischen Kontexten (vgl. 4.4.1.4. Psychomotorische Dimension)
- Berücksichtigung der Erfahrungen des Lernenden und damit u. a. auch emotionaler und sozialer Dimensionen des Lernens und des Lernenden (vgl. u. a. 4.4.1.3. Emotional-affektive Dimension; 4.4.1.2. Sozial-kommunikative Dimension)
- Balance zwischen Konstruktion und Instruktion als allgemeine Zielstellung didaktischen Handelns (vgl. 5.3.1. Lehr- Lernverhältnis)
- Anregung zum Perspektivenwechsel durch das Lernen in und unter multiplen Kontexten bzw. durch die Einbettung in Lerngruppen (vgl. 5.3.2. Lerngruppe)
- Wertschätzung des Expertenwissens (vgl. 5.3.1.1. Lernberater)
- Beachtung von individuellen Lernstrategien bzw. Versuch der praktischen Umsetzung der Lernstrategieforschung (vgl. 5. Mikroebene)
- Einbettung der Anregungen in ein vollständiges didaktisches Konzept (vgl. 3. Rahmensetzungen für ein integratives Modell)

## **2.6. Synopse**

Das didaktische Dreieck gibt die Grundstruktur des didaktischen Handelns wieder (vgl. GLÖCKEL 1992, S. 55 f.). Die vorgestellten didaktischen Modelle betonen nun je spezifische Elemente des didaktischen Dreiecks und differenzieren dieses weiter aus (vgl. JANK/MEYER 1994, S. 92). Das ursprüngliche Modell der bildungstheoretischen Didaktik nach KLAFKI rückt die inhaltliche Frage in den Mittelpunkt der Überlegungen (vgl. KLAFKI 1963, S. 23). Bildung wird als Haltung gesehen, welche auf den ganzen Menschen abzielt, sich also nicht nur auf den kognitiven Bereich des Menschen beschränken kann (vgl. u. a.

KLAFKI 1963, S. 35). Die Heraushebung des Inhaltes bewahrt vor einer Überbewertung des methodischen Aspektes (vgl. KLAFKI 1970, S. 70). Bildung ist kein trivialer Vermittlungsakt (vgl. KLAFKI 1963, S. 37). Im Hinblick auf ein integratives Didaktikmodell sind theoretische Ansätze ausfindig zu machen, die sich an diese Komplexität des Bildungsprozesses annähern (vgl. 4.1. Systemtheorien). KLAFKI betont in der kritisch-konstruktiven Didaktik die Beachtung der gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. KLAFKI 1976b, S. 46) und weist immer wieder auf den emanzipatorischen Charakter von Bildung hin (vgl. u. a. KLAFKI 1985, S. 45; KLAFKI 1996, S. 474 f.). Im Vergleich zu seinem ursprünglichen Modell, bei dem klar der Lerninhalt im Vordergrund stand, wird nun auch das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden stärker beachtet (vgl. PLÖGER 1999, S. 97). Außerdem rücken die Ziele in den Fokus der Betrachtung. Von der kritisch-konstruktiven Didaktik ist zu lernen, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auch im Hinblick auf den konkreten didaktischen Lehr-Lernprozess nicht vernachlässigt werden dürfen (vgl. 4.2. Veränderte Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns und Konsequenzen für die Organisationsstrukturen). Bildung wird im Berliner Modell als geplanter Prozess verstanden und deshalb entwickelte HEIMANN ein Planungsschema, welches möglichst alle wesentlichen didaktischen Elemente erfassen sollte (vgl. HEIMANN 1976, S. 154). Mit Hilfe von didaktischen Grundprinzipien (Prinzip der Interdependenz, Prinzip der Variabilität, Prinzip der Kontrollierbarkeit) ist dieser Prozess zu steuern (vgl. GÖTZ/HÄFNER 1999, S. 40 ff.). Bildung wird jedoch stark unter dem Blickwinkel der Anpassung des Lernenden gesehen. Das Berliner Modell macht deutlich, dass didaktisches Handeln einen Planungsrahmen benötigt, der in der Lage ist, didaktische Überlegungen in ein Ordnungsschema einzuordnen, damit die Komplexität des Lehr-Lernprozesses nicht zur Orientierungslosigkeit führt (vgl. PETERSEN 2001, S. 56 ff.). Bildung darf jedoch nicht auf einen Anpassungsvorgang reduziert werden, was gerade die Vertreter systemtheoretisch fundierter Konzepte eindrücklich belegen (vgl. 4.1. Systemtheorien), da sie die aktive Rolle des Lernenden besonders betonen (vgl. REICH 2004, S. 217 ff.; GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 867; REINMANN-ROTHMIR/MANDL 2001, S. 603). Neben einem Ordnungsschema sind auch prozesssteuernde Leitlinien hilfreich (vgl. 4.5. Methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur), die in der Lage sind, das Lehr-Lerngeschehen als aktiven Aneignungsprozess zu beschreiben. SCHULZ greift nun in seinem Hamburger Modell die Schwäche des Berliner Modells auf und versteht Bildung als Aushandlungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. SCHULZ 1981, S. 6). Es geht bei ihm um die Frage, welche Aspekte zwischen den am didaktischen Geschehen Beteiligten geklärt werden müssen und weniger um die Frage, welche Aspekte der Lehrende bei der

Planung zu berücksichtigen hat (vgl. PLÖGER 1999, S. 165). Dieser Perspektivenwechsel vom Lehrenden zum Lernenden weist darauf hin, dass der Lernende mit all seinen Bedürfnissen ernst zu nehmen ist und macht deshalb eine ganzheitliche Anthropologie notwendig, welche den Menschen auch in seiner Ganzheit wahrnimmt (vgl. 4.4. Anthropologische Grundlagen). REICH knüpft im Prinzip an der sozialen Perspektive an und macht dies mit seiner Rede vom „Primat der Beziehungen“ (REICH 2004, S. 11) deutlich. Bildung stellt für REICH eine individuelle Konstruktionsleistung dar, die jedoch sozial bedingt ist (vgl. ebd., S. 3). Dadurch ist REICH auch dem gemäßigten Konstruktivismus zuzurechnen. Phasen der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion wechseln sich ab und ergänzen sich (vgl. REICH 2000, S. 117 ff.). Gerade REICH macht deutlich, dass es lohnend ist, sich unterschiedlicher Weltsichten zu bedienen, um seine eigene Perspektive zu erweitern (vgl. REICH 2004, S. 57). MANDL U.A. suchen nach Gestaltungsmöglichkeiten von Lernumgebungen, welche möglichst „träges Wissen“ vermeiden (vgl. GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 867). Durch problemorientierte Lernumgebungen wird vor allem ein authentischer Bezug zu realen Situationen angestrebt (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/ MANDL 2001, S. 627). Auch MANDL betont die Notwendigkeit unterschiedlicher Perspektiven und damit das Anliegen, Konstruktion und Instruktion miteinander zu verknüpfen (vgl. ebd., S. 627 ff.).

### 3. Rahmensetzungen für ein integratives Modell

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Entwurf eines integrativen Modells anzubieten, welches sowohl die Impulse aus den bildungstheoretischen, lern- und lehrtheoretischen Konzeptionen und die der konstruktivistischen Didaktik nach REICH sowie die Anregungen von MANDL U.A. (Didaktik der Lernumgebungen) in ein organisches Ganzes einfügen und damit auch neue Sichtweisen vom Lernen und Lehren und deren Einzelaspekte strukturiert und integriert (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2001a, S. 8). Ein integratives Didaktikmodell bietet also einen Rahmen, der den Einzelaspekten und Überlegungen didaktischen Handelns ihren Platz in der Gesamtheit des Systems zuweist und deren vielfältige Interdependenzen beleuchtet. Ein solches Modell gibt es bisher für die Erwachsenenbildung noch nicht. So schreibt MÜLLER: „Verschiedene didaktische Ansätze ergänzen also einander – nur ist weitgehend unklar, *wie*. Was wir benötigen wäre ein *integratives Modell* erwachsenenpädagogischer Didaktik, welche die verschiedenen Sichtweisen oder Akzentuierungen aufgreift und in einen sinnvollen Zusammenhang bringt“ (MÜLLER 1993, S. 79). Bei der Analyse der vorgestellten didaktischen Modelle hat sich gezeigt, dass vor allem das Berliner Modell als Planungsrahmen fungiert (vgl. PETERSEN 2001, S. 56 ff.). Deshalb bietet es sich an, dieses Didaktikmodell schrittweise weiter zu entwickeln. Hilfreich ist dabei ein Rückgriff auf die Theorie von BRONFENBRENNER, da sein ökologischer Ansatz auch äußere Bedingungen berücksichtigt, welche das individuelle Lernen beeinflussen. Vor allem seine Unterscheidung in Makro- und Mikroebene und deren begriffliche Bestimmung ist geeignet, die äußeren Einflüsse auf den unmittelbaren didaktischen Prozess zu ordnen und deren Auswirkungen auf diesen zu beschreiben. BRONFENBRENNERs Ansatz stellt für sich bereits ein integratives Konzept dar (vgl. BRONFENBRENNER 1981, S. 9), welches durch seine prinzipielle Offenheit (vgl. ebd., S. 11) auch die Anwendung in Bezug auf den didaktischen Bereich ermöglicht, zumal es ein explizites Anliegen seinerseits ist, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen, was ebenfalls dem Charakter der Didaktik entspricht (vgl. 2.1. Didaktische Modellbildung). Er erweist sich zudem als „Konstruktivist“, da BRONFENBRENNER betont, „dass die Umwelt für Verhalten und Entwicklung bedeutsam ist, wie sie *wahrgenommen* wird, und nicht, wie sie in der ‚objektiven‘ Realität sein könnte“ (ebd., S. 20). BRONFENBRENNER bezieht sich dabei ausdrücklich auf PIAGET und greift dessen Terminus von der „Konstruktion der Realität“ (ebd., S. 27) auf. Außerdem zeigt er auf, dass der einzelne Mensch in Interaktion mit der ihn umgebenden Umwelt steht (vgl. u. a. ebd., S. 9 und S. 19) und diese deshalb auch der Analyse bedarf, wenn es darum geht, das Individuum in seiner Entwicklung zu unterstützen.

In BRONFENBRENNERS Entwicklungsbegriff wird die Verwobenheit des Individuums mit seiner Umwelt deutlich, denn er definiert Entwicklung „als *dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt*“ (ebd., S. 19). Umwelten werden nun „nicht nach linearen Variablen unterschieden, sondern als Systeme analysiert“ (ebd., S. 21). „Man muß sich die *Umwelt* aus ökologischer Perspektive topologisch als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen vorstellen“ (ebd., S. 38). BRONFENBRENNERS ökologischer Ansatz „befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselseitigen Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (ebd., S. 37).

Das Individuum und dessen übergeordnete Systemebenen werden nun von der Kultur bestimmt, welche „Konstruktionsanweisungen für ihre Organisation“ (ebd., S. 20) vorgeben. „Diese Konstruktionsanweisungen können überdies abgeändert werden, was zu merklichen Strukturveränderungen der Lebensbereiche der Gesellschaft und zu entsprechenden Folgen für Verhalten und Entwicklung führen kann“ (ebd., S. 20). Als Beispiel sind hier die sich verändernden ökonomischen Verhältnisse genannt. BRONFENBRENNER bezeichnet nun diese übergeordneten Konstruktionsanweisungen oder „generalisierten Muster“ (ebd., S. 24) als Makrosysteme. Die Synergetik spricht von Ordner, welche die Prozesse auf der Mikroebene steuern und zu charakteristischen Strukturen führen (vgl. HANSCH 1997, S. 99f.). BRONFENBRENNER hierarchisiert die Umwelt in Anlehnung an LEWIN, da er sich diese „als Satz jeweils im nächsten enthaltener Bereiche“ (ebd., S. 25) vorstellt.

Makrosysteme sind nicht nur „objektive Strukturen“, wie ökonomische Verhältnisse, sondern auch subjektive Konstruktionen bzw. Weltanschauungen und Ideologien (vgl. ebd., S. 42). Als Weltanschauung per se können nun die Systemtheorien (vgl. 4.1. Systemtheorien) gelten, die eine bestimmte Sicht der Welt implizieren. Die Sicht der Welt stellt damit die höchste Systemebene dar, welche die nachfolgenden umfasst.

Der Weltsicht nachgeordnet ist die Sicht der Gesellschaft bzw. die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, wobei im Kontext der beruflichen Weiterbildung besonders die veränderten Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns in den Blickpunkt der Betrachtung rücken, und deren Konsequenzen auf die Organisationsstrukturen von Unternehmen. Die traditionelle Lernkultur ist nach wie vor die dominante Erscheinungs- und Organisationsform des Lehrens und Lernens und ein Bestandteil unserer Gesellschaft bzw. Kultur (vgl. VAILL

1998, S. 54; KUGEMANN 1999, S. 9), die sich aber wegen der Bedeutung für die Lehr-Lernprozesse als gesonderte Einflussosphäre von den veränderten Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns abgrenzen lässt. Auch hier fallen wieder objektiv vorfindliche Bedingungen des Lernens und Konstruktionen, wie das Lehren und Lernen sich vorgestellt wird, zusammen. Eine Trennung von objektiven Strukturen und Konstruktionen bzw. (Theorie-)Perspektiven erscheint ja gerade wegen der realen Wirksamkeit von subjektiven Konstrukten als nicht angezeigt. BRONFENBRENNER weist deshalb auf das Gesetz von THOMAS hin, das besagt: „Situationen, die von Menschen als real definiert werden, haben reale Folgen“ (THOMAS/THOMAS 1928, S. 572) und REICH spricht von der „Ununterscheidbarkeit von Beziehungen und Weltzuständen“ (REICH 2000, S. 29).

Lernprozesse finden jedoch nicht nur in gesellschaftlichen Zusammenhängen statt, sondern beziehen sich letztlich auf das Individuum und dessen Entwicklung. Die Sicht des Menschen (Anthropologie) hat nun weit reichende Folgen in Bezug auf die Konstruktion des konkreten didaktischen Handelns. Als die konkretesten Handlungs- und Konstruktionsanweisungen für das unmittelbare didaktische Geschehen, aber dennoch diesem übergeordnet, können die methodischen Prinzipien gelten, welche durch ihre Orientierungsfunktion sich als Ordner der Lernsituation erweisen. Da sich die Makrosysteme „auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedriger Ordnung“ (ebd., S. 42) beziehen, macht es Sinn, die Auswirkungen auf die Mikroebene zu beschreiben. Auf Grund der Komplexität der Wechselwirkungen zwischen den Makrosystemen und den einzelnen Makrosystemen zur Mikroebene, ist es nicht möglich diese in ihrer Gesamtheit zu erfassen und so muss eine exemplarische Betrachtung dieser genügen. BRONFENBRENNER beschreibt die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Systemebenen mit Hilfe der Meso- und Exosysteme, wobei die Unterscheidung in Makro- und Mikrosysteme in Anlehnung an SCHMELZER einen ausreichenden Differenzierungsgrad darstellt (vgl. SCHMELZER 1997, S. 223 ff.).

Das Territorium, in welchen die Ereignisse in der unmittelbaren Umgebung eines Individuums stattfinden, wird als Mikrosystem bezeichnet (vgl. BRONFENBRENNER 1981, S. 26). BRONFENBRENNER benennt nun als Elemente des Mikrosystems: „*Tätigkeiten, Rollen und Beziehungen*“ (ebd., S. 27). Das Mikrosystem zeichnet sich also durch die unmittelbare, „direkte Interaktion mit anderen“ (ebd., S. 38) aus. Tätigkeiten sind „Aufgaben oder Unternehmungen, mit denen die Person sich selbst oder andere befasst sieht“ (ebd., S. 41). Rolle wird als „Satz von Verhaltensweisen und Erwartungen, die mit einer Stellung in einer Gesellschaft assoziiert werden“ (ebd., S. 41), definiert. Bei den Beziehungen geht es um die „wahrgenommenen wechselseitigen Verbindungen zwischen den Personen in der Situation“

(ebd., S. 41). Im Bezug auf den didaktischen Anwendungszusammenhang stellt das unmittelbare Lehr-Lerngeschehen die Mikroebene dar. Auf der Mikroebene geht es also um die Tätigkeiten der Lehrenden und Lernenden (wie z. B. die zeitliche Planung, die Festlegung von Zielen und Inhalten oder die Auswahl von Aktionsformen), um die Rollen der Lernberater und Teilnehmer und deren Beziehung zu einander (vgl. 5.3. Soziale Dimension).

### **3.1. Makroebene**

#### **Drei Grundprinzipien**

Notwendig sind Theorien, welche Interdependenzen auf allen Ebenen des Lernens versuchen zu beschreiben. Die Interdependenzhypothese beschränkt sich auf die Feststellung der Wechselwirkungen, erklärt diese aber im engeren Sinne nicht. Die Konstruktivistische Didaktik nach REICH und die Didaktik der Lernumgebungen nach MANDL U.A. verweisen hier auf systemtheoretische Ansätze (vgl. REICH 2004; REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001). Die übergeordnete Ebene stellt die der Weltsicht dar, d. h. aus welcher Perspektive wird Welt konstruiert, da je nach Wirklichkeitssicht auch unterschiedliche Wirklichkeiten generiert werden (vgl. 4.1. Systemtheorien).

Das Berliner Modell bildet auf Grund seiner strukturbildenden Funktion die Basis für ein Ordnungssystem der didaktischen Felder (vgl. PETERßEN 2001, S. 56 ff.), während die Systemtheorien den Prozesscharakter des Lehr-Lerngeschehens erhellen können und somit die Interdependenzhypothese inhaltlich füllen (vgl. ebd., S. 126 f.). Das Prinzip der Variabilität weist darauf hin, dass es sich bei einem didaktischen Modell nicht um ein starres Planungsschema handeln kann. Konkrete Lehrende und Lernende konstruieren zusammen den aktuellen Lehr- Lernprozess (vgl. SCHULZ 1965, S. 45). Leitlinien für diesen Konstruktionsprozess können u. a. aus den systemtheoretischen Ansätzen gewonnen werden (vgl. 4.5. Methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur) und stellen somit eine Erweiterung bzw. inhaltliche Modifizierung der drei Grundprinzipien des Berliner Modells dar. So ist zu berücksichtigen, dass das Prinzip der Kontrollierbarkeit in einer integrativen Didaktik bezüglich seiner ursprünglichen Intention nicht mehr haltbar ist, da gerade die systemtheoretischen Ansätze immer wieder das unkalkulierbare, unberechenbare Geschehen in komplexen sozialen Systemen betonen (vgl. u. a. LINDEMANN 2006, S. 151 ff.; SIMON 2006, S. 28 ff.). Trotzdem bewegt sich didaktisches Handeln immer im Spannungsfeld zwischen Versicherung und Verunsicherung (vgl. Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion nach REICH 2004, S. 141 ff.). Lernen unterscheidet sich demnach prinzipiell von der industriellen Produktion von Gütern (vgl. auch 1. Begriffsklärung).



## FAZIT

Das Berliner Modell bildet eine wichtige Grundlage für die Strukturierung der einzelnen didaktischen Felder, die aber noch einer Ergänzung bedürfen (vgl. PETERSEN 2001, S. 56 ff.). Die systemtheoretischen Perspektiven können helfen, die Komplexität des didaktischen Geschehens näher zu beschreiben (vgl. REICH 2004; REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001) und methodische Prinzipien zu entwickeln, welche für den Konstruktionsprozess des Lehr-Lerngeschehens leitend sind.

## Strukturelemente

### *Bedingungsfelder: Soziokulturelle und anthropologische Voraussetzungen*

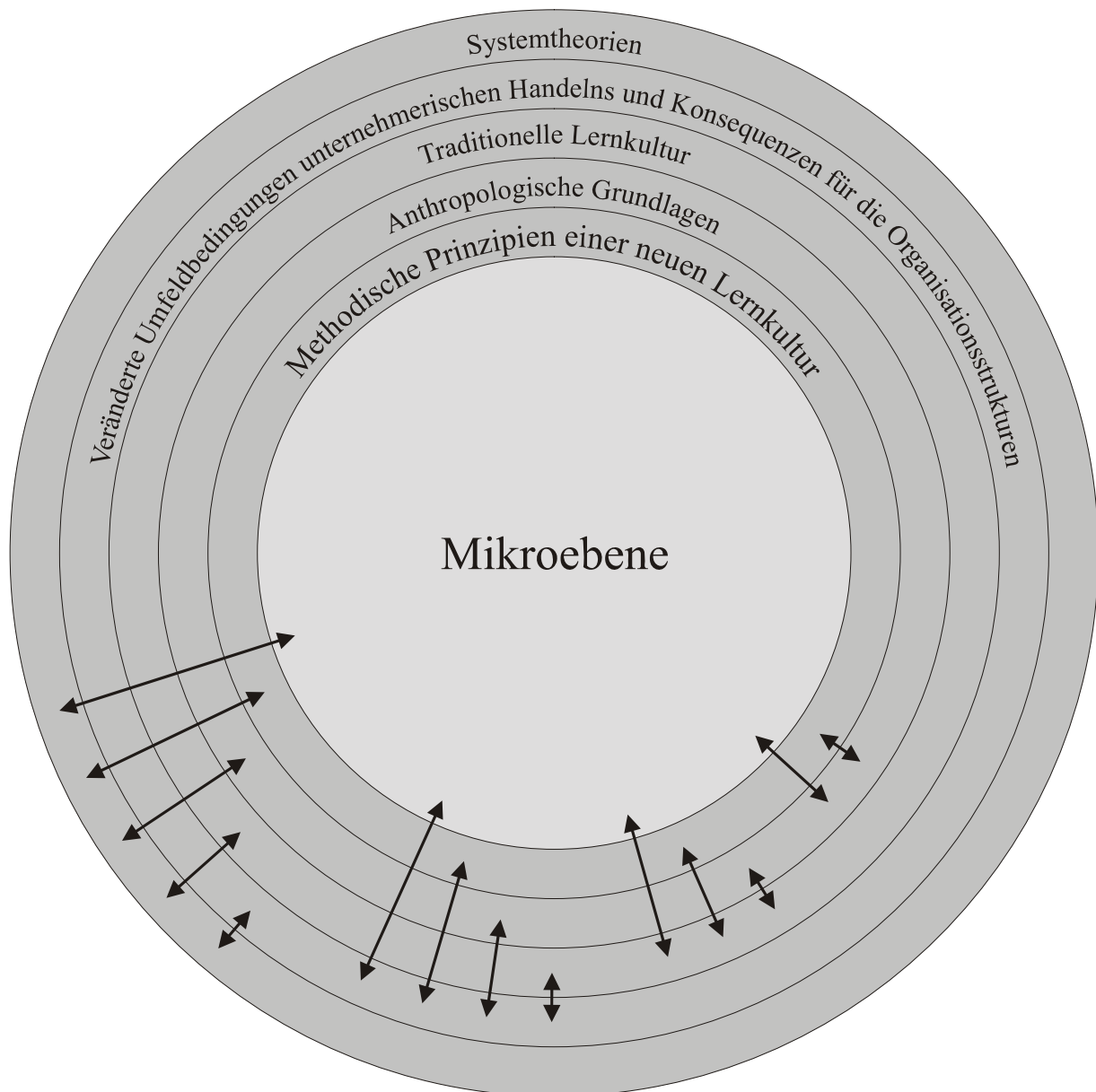
Die Beachtung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation, in die das Lehr- und Lernhandeln eingebunden ist, ist ein Kennzeichen aller vorgestellten didaktischen Modelle. Damit wird der Fokus von der Weltsicht (vgl. 4.1 Systemtheorien) auf die Sicht der Gesellschaft gelenkt. Vor allem die kritisch-konstruktive Didaktik weist darauf hin, dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen für das individuelle Lernen von entscheidender Bedeutung sind (vgl. KLAFFKI 1976b, S. 46). Im Kontext der beruflichen Weiterbildung sind es die veränderten Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns (vgl. 4.2), die einer besonderen Beachtung bedürfen. Konstruktionen von Lehrenden und Lernenden sind zudem stark von der (Lern-) Kultur abhängig, welche die Lernenden und Lehrenden geprägt haben bzw. noch prägen (vgl. REICH 2004, S. 7 ff.). Aus diesem Grund ist auch die traditionelle Lernkultur einer Analyse zu unterziehen, da diese noch weitgehend das Lehr-Lernverständnis bestimmt (vgl. VAILL 1998, S. 54).

Abbildung 16: Differenzierung der soziokulturellen Voraussetzungen

<b>Soziokulturelle Voraussetzungen</b>	
Kritisch-konstruktivistische Didaktik ... im Zusammenhang mit beruflicher Weiterbildung von besonderer Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> <li>➡ Beachtung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen</li> <li>➡ Veränderte Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns</li> </ul>
Konstruktivistische Didaktik ... im Zusammenhang mit beruflicher Weiterbildung von besonderer Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> <li>➡ Kultur als Hintergrund individueller Konstruktionsleistungen</li> <li>➡ Traditionelle Lernkultur</li> </ul>

Die vorgestellten didaktischen Modelle interpretieren das Anliegen einer ganzheitlichen Bildung aus unterschiedlicher Perspektive. Gerade die Zusammenfassung dieser Perspektiven wird in Anlehnung an SCHILLING (vgl. SCHILLING 1995, S. 183 ff.) der Ganzheit des Menschen wohl am ehesten gerecht, wenn auch in dem Bewusstsein, dass sich der Mensch als solcher nie in seiner Komplexität umfassend bestimmen lässt. Da mit Bildung die anthropologische Frage fest verknüpft ist (vgl. MÜLLER 1998a, S. 55), schließt sich nach der Analyse der traditionellen Lernkultur die Sicht des Menschen an, die nicht, wie im Berliner Modell, sich zunächst auf individuelle Voraussetzungen bezieht, sondern das Wesen des Menschen an sich als Fokus bildet, was durch den Terminus anthropologische Grundlagen (vgl. 4.4) zum Ausdruck gebracht wird. Die Bedingungsfelder sind also gleichzeitig „Konstruktionsmuster“ (= Makrosysteme), „die die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (BRONFENBRENNER 1981, S. 42). Makrosysteme für didaktisches Handeln stellen damit die Systemtheorien (vgl. 4.1), die Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns (vgl. 4.2), die traditionelle Lernkultur (vgl. 4.3), die anthropologischen Grundlagen (vgl. 4.4) und die methodischen Prinzipien einer neuen Lernkultur (vgl. 4.5) dar. Diese Differenzierung der Makrosysteme folgt damit der Logik einer zunehmenden Fokussierung der Perspektiven. Ausgangspunkt ist die Sicht der Welt. Im Anschluss daran werden Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns, die traditionellen Lernkultur, die Sicht des Menschen und die Perspektive im Hinblick auf übergeordnete Leitlinien für den Lehr-Lernprozess, den methodischen Prinzipien, in den Blick genommen. Diese Makrosysteme werden nun nicht mehr, wie im Berliner Modell, in Kästchen dargestellt, sondern kreisförmig angeordnet, um zu betonen, dass diese Konstruktionsrahmen darstellen, welche alle nachfolgenden Systeme umschließen und beeinflussen. Der Systemcharakter mit seiner Dynamik der wechselseitigen Abhängigkeiten wird damit deutlich (vgl. auch BRONFENBRENNER 1981, S. 38). Die Makrosysteme stellen den Gesamtkontext für den unmittelbaren Lehr-Lernprozess dar, welcher als Mikrosystem bezeichnet wird (vgl. auch Mehrebenenmodell-Prozessmodell der Supervision von SCHMELZER 1997, S. 223 ff.). Die Doppelpfeile in der nachfolgenden Grafik sollen die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Systemen andeuten.

Abbildung 17: Modifizierte Darstellung der Bedingungsfelder; Makrosysteme des integrativen Didaktikmodells



Im Bezug auf den Menschen wird in Anlehnung an TILLICH der Begriff der Dimension eingeführt. „Mit dem Begriff >>Dimension<< wird ein Zweifaches gesagt:

- die einzelnen Seinsarten, Merkmale des Menschen werden nicht in höhere oder niedrigere eingeteilt;
- sie stehen in einem Wechselverhältnis und bedingen sich gegenseitig.

Die Ganzheit des Menschen und seine Vielfalt stehen also nicht im Widerspruch. Der Mensch ist ein Ganzes in seiner Vielheit“ (SCHILLING 1995, S. 181). Die Unterscheidung der einzelnen Dimensionen begrenzt sich auf empirisch fassbare Komponenten, so dass auf eine

gesonderte Betrachtung der religiösen Dimension verzichtet und in Übereinstimmung mit SCHILLING diese unter der ethisch-wertenden Dimension subsumiert wird, „da diese weitergefaßt und weltanschaulich unabhängig formuliert ist“ (ebd., S. 184).

„Man kann (empirisch) folgende Dimensionen des Menschen erkennen:

- Der Mensch hat einen *Körper*. (...biologisch-vitale oder physische oder psycho-somatische Dimension.)
- Der Mensch hat (der eine mehr, der andere weniger) *Gefühl* (emotional-affektive oder psychische Dimension).
- Der Mensch hat (mehr oder weniger) *Verstand* (kognitiv-rationale Dimension).
- Der Mensch hat ein (sensibel oder weniger sensibel reagierendes) *Wertsystem* (ethisch-wertende Dimension).
- Der Mensch handelt, ist aktiv, teilt sich über *Handeln* mit (psycho-motorische Dimension).
- Der Mensch lebt in *Gemeinschaft*, ist ständig in Interaktion und Kommunikation (sozial-kommunikative oder psycho-soziale Dimension)“ (ebd., 1995, S. 183).

Die vorgestellten neurobiologischen Grundlagen des Lernens im Rahmen der Begriffsbildung weisen darauf hin, dass Lernen die biologisch-vitale Dimension des Menschen impliziert (Gehirn als Organ des Lernens; vgl. SPITZER 2003, Vorwort XIII). Die emotional-affektive Dimension wird u. a. im Hamburger Modell (vgl. z. B. Richtzielkatalog; SCHULZ 1980, S. 53) aber auch bei REICH (ebd., S. 183 ff.) als wichtig erachtet. Die kognitiv-rationale Dimension des Menschen wird bereits bei KLAFFKI durch seine Inhaltsorientierung stark in den Vordergrund gestellt (z. B. KLAFFKI 1963, S. 23). Die ethisch-wertende Dimension des Menschen ist in der kritisch-konstruktiven Didaktik angelegt, benötigt jedoch auch noch eine nähere Beschreibung dessen, was unter dieser Dimension verstanden werden kann (vgl. KLAFFKI 1996, S. 474 f.). Dabei geht es nicht um eine dogmatische Festlegung im Sinne von allgemeinverbindlichen Richtlinien, sondern vielmehr um ein Hinterfragen, d. h. um das reflexive Bedenken und Nachdenken hinsichtlich dieser Dimension. So kann die inhaltliche Begründung einer ethisch-wertenden Position äußerst unterschiedlich und deren Viabilität für den Einzelnen trotzdem gegeben sein. Differierende Sichtweisen sind gerade in Bezug auf diese Dimension zu akzeptieren und respektieren. „Die Entscheidung darüber, wie man der im Konstruktivismus postulierten Subjektivität und Pluralität von Erfahrungswelten im Handeln Rechnung trägt oder sogar tragen sollte, ist eine persönliche Entscheidung und nicht allgemein aus der Theorie ableitbar“ (LINDEMANN 2006, S. 188). Die psycho-motorische Dimension spiegelt sich z. B. im Berliner Modell wieder, in dem Lernziele für das Handeln Berücksichtigung finden sollen (vgl. HEIMANN 1976, S. 125) und bei REICH durch die

Hinweise, wie wichtig das tätige Konstruieren (learning by doing; ebd. S. 161) für Lernprozesse ist. Insbesondere die Vertreter der Didaktik der Lernumgebungen (MANDL U.A.) legen Wert auf die „praktische Verwertbarkeit theoretischen Wissens“ (REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 603). Die sozial-kommunikative Dimension des Menschen wird bereits in der kritisch-konstruktiven Didaktik als Rede vom Lehr-Lernprozess angelegt, doch nicht weiter ausgeführt (vgl. PLÖGER 1999, S. 89). Hierbei ist die konstruktivistische Didaktik nach REICH hilfreich (vgl. REICH 2004, z. B. S. 171 ff.).

## FAZIT

Die soziokulturellen Voraussetzungen werden durch die Beschreibung der veränderten Umfeldbedingungen des unternehmerischen Handelns und der Analyse der traditionellen Lernkultur weiter ausdifferenziert. Die anthropologischen Voraussetzungen als Sicht des Menschen beziehen sich zunächst auf das Wesen des Menschen an sich, also im Kontext der beruflichen Weiterbildung auf eine andragogische Anthropologie. In Anlehnung an SCHILLING handelt es sich bei einer andragogischen Anthropologie um einen pädagogischen Ansatz, der sein „Denken und Handeln am [erwachsenen; SR] Menschen orientiert“ (SCHILLING 1995, S. 176). SCHILLING bietet für die differenzierte Betrachtung des Menschen ein Dimensionenmodell an (vgl. 4.4.1. Andragogische Anthropologie), in welches die bisherigen Impulse aus den didaktischen Ansätzen integriert werden können.

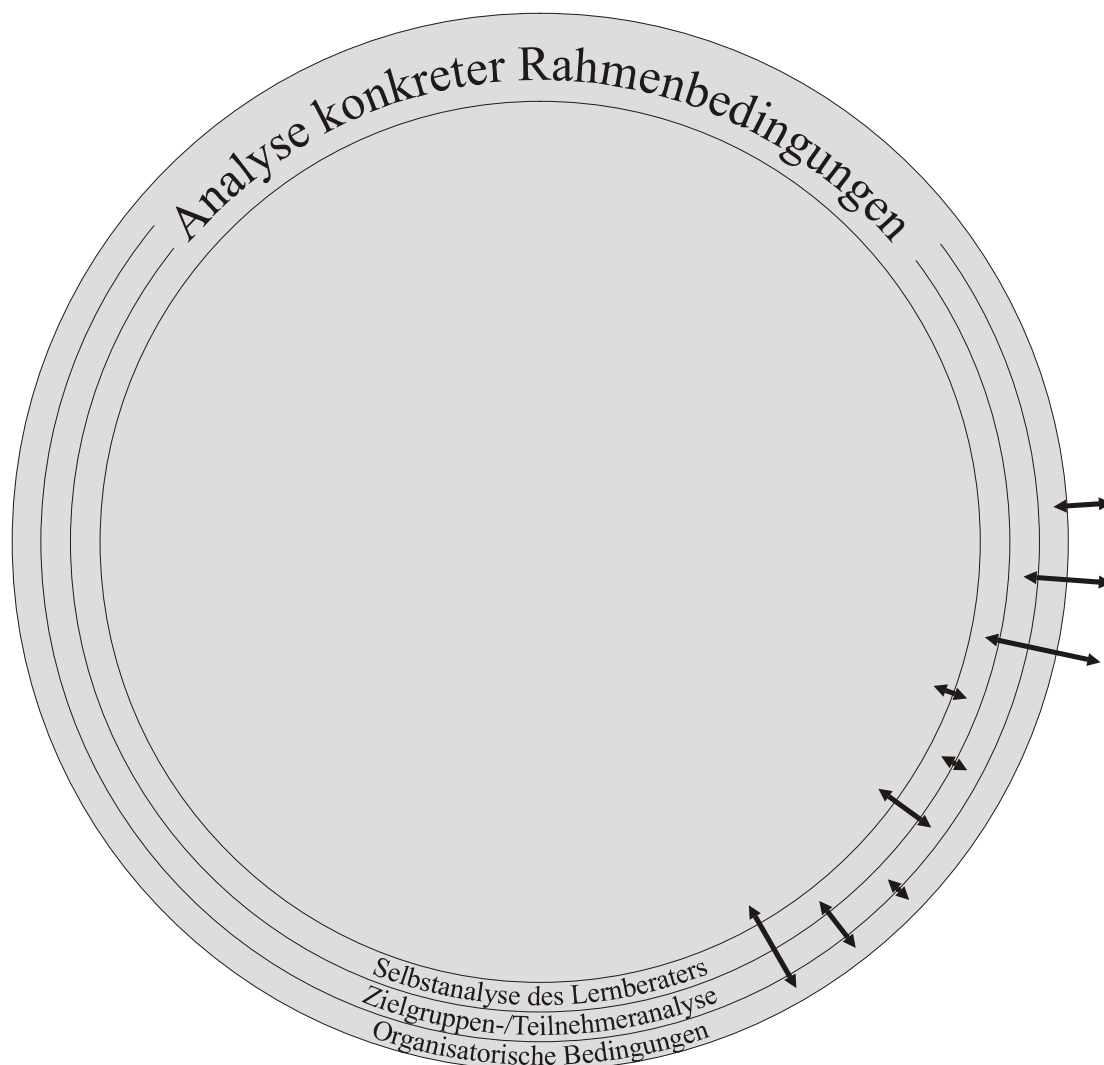
## 3.2. Mikroebene

### Analyse konkreter Rahmenbedingungen

Bevor die Entscheidungsfelder Intention, Inhalte, Methoden und Medien in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken, sind die anthropologischen Voraussetzungen, die beim Berliner Modell auf individuelle Voraussetzungen des Lernens bezogen sind (vgl. HEIMANN 1976, S. 113), aufzugreifen, weil diese auf der Makroebene keine Berücksichtigung fanden. Dabei gilt es sowohl die Lernenden als auch den Lehrenden in den Blick zu nehmen (vgl. REICH 2004, S. 210; 5.1.2. Zielgruppen-/Teilnehmeranalyse und 5.1.3. Selbstanalyse des Lernberaters). Da sich die individuellen Voraussetzungen, ebenso wie die Entscheidungsfelder, auf einen konkreten Lehr-Lernprozess beziehen, sind diese dem Mikrosystem zuzuordnen (vgl. u. a. BRONFENBRENNER 1981, S. 38 und SCHMELZER 1997, S. 223). Als unmittelbar übergeordnetes System hinsichtlich der Interaktion zwischen Lernenden und Lernberater sind außerdem die spezifischen organisatorischen Rahmenbedingungen zu betrachten (vgl. 5.1.1. Organisatorische Bedingungen), die meist zwar nur indirekten Einfluss auf das konkrete Lehr-

Lerngeschehen ausüben, aber wegen ihres individuellen Charakters bereits zur Mikroebene gehören und damit den Übergang von der Makro- zur Mikroebene markieren. Die Berücksichtigung der organisatorischen Rahmenbedingungen entspricht auch dem Anliegen von COHN (vgl. u. a. COHN 2001, S. 144 ff.), dessen Anwendung für den Lehr- Lernprozess von SCHULZ im Kontext des Hamburger Modells ins Feld geführt wird (vgl. PLÖGER 1999, S. 155 ff.).

Abbildung 18: Analyse konkreter Rahmenbedingungen



### Entscheidungsfelder: Intention, Inhalte, Methoden, Medien

Auch im Hinblick auf die Entscheidungsfelder wird der Terminus der Dimension eingeführt, da dieser die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen didaktischen Elementen und die Gleichberechtigung dieser zum Ausdruck bringen soll (analog der Dimensionen des Menschseins, vgl. 4.4. Anthropologische Grundlagen). Eine Bevorzugung einer Dimension hat sich

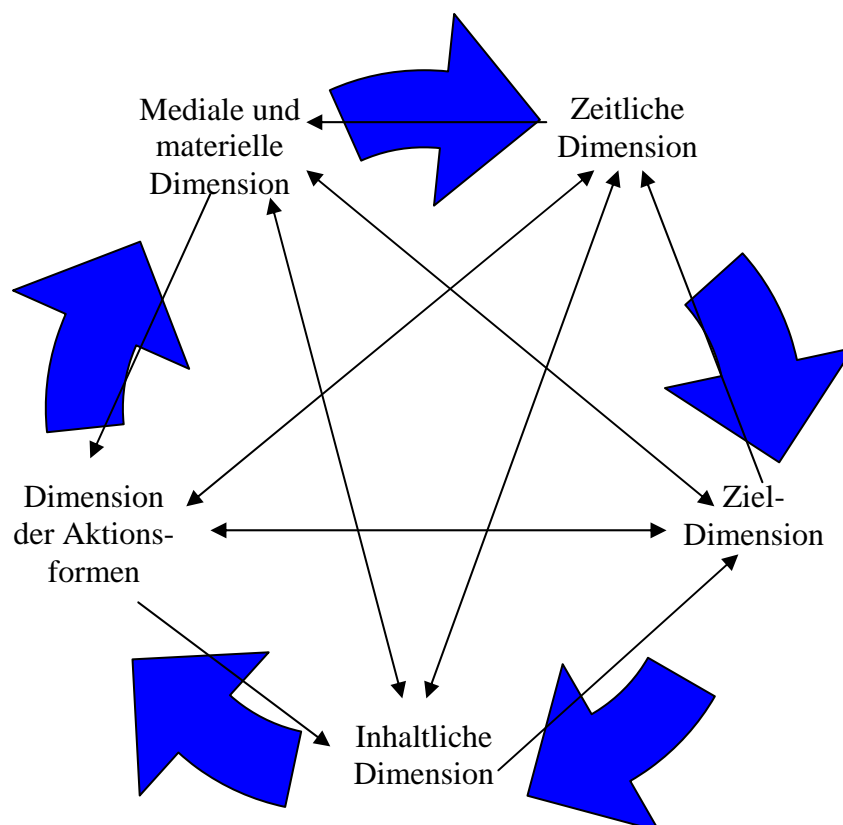
bei der Analyse der vorgestellten didaktischen Modelle als Verkürzung erwiesen. Bei der Planung von konkreten Lehr-Lernprozessen ergibt sich somit ein Planungsnetz und keine dogmatisch-chronologische Reihenfolge, da es immer wieder Rückschritte (und „Voraus-schritte“, also das Überspringen von Schritten) im lebendigen Planungsprozess gibt. Die nachfolgende Anordnung der einzelnen Dimensionen ist deshalb auch nicht zwingend (vgl. MEYER 2003, S. 218 ff.). „Für eine Beschreibung pädagogisch relevanter Zusammenhänge sind daher die persönlichen Faktoren der Beteiligten ebenso zu bedenken wie *soziale, räumliche, materielle, zeitliche und inhaltliche Faktoren*. Durch eine Benennung von verschiedenen Faktoren ist weder ihre Relevanz vorgegeben noch ihre Verbindungen oder Gewich-tungen untereinander. Sowohl die Auswahl und Gewichtung als auch die Verbindungen, die zwischen den Faktoren gezogen werden, bedingen sich durch die Präferenzen des jeweiligen Beobachters“ (LINDEMANN 2006, S. 179).

Die zeitliche Dimension wird den anderen vorangestellt, da sie alle weiteren durchdringt und eine Orientierung über die geplanten Abläufe anbietet. Es kann natürlich eingewendet werden, dass damit die zeitliche Dimension eher den Rahmenbedingungen zuzurechnen ist. Die zeitliche Dimension hat jedoch überwiegend Prozesscharakter. Das zur Verfügung stehende zeitliche Gesamtkontingent (z. B. von Montag 10.00 Uhr bis Mittwoch um 16.00 Uhr) stellt eine Rahmenbedingungen dar, während die konkrete Zeitplanung wegen ihrer dynamischen Steuerungsfunktion eher auf die Ebene der Entscheidungsfelder gehört. Es geht bei der Frage der Zeitplanung (bis auf den erwähnten Gesamtrahmen) um Entscheidungen hinsichtlich des konkreten Lehr-Lernprozesses und nicht um eine von außen zu berücksichtigende Festlegung oder Bedingung. Die Zieldimension wird in Anlehnung an die kritisch-konstruktive Didaktik vor der inhaltlichen Dimension aufgeführt (vgl. KLAFFKI 1985, S. 202). Die Methoden sollen nicht zum Selbstzweck eingesetzt werden, sondern sind in der Regel aus den Zielen und Inhalten heraus zu entwickeln (vgl. REICH 1977, S. 15). Im Vorgriff auf die Begriffsklärung (vgl. 5.6.1.) wird im Folgenden der Terminus „Aktionsformen“ eingeführt (vgl. 5.6. Dimensionen der Aktionsformen). Um didaktisch handeln zu können, werden neben den Medien häufig auch noch andere Materialien benötigt (vgl. ARBEITSKREIS LUNGERS-HAUSEN 2000, S. 89 ff.) Außerdem findet das Lehr- Lerngeschehen in konkret zu gestaltenden Lernräumen statt (vgl. MÜLLER 1991), so dass die mediale Dimension noch um den materiellen Aspekt ergänzt wird (vgl. 5.7. Mediale und materielle Dimension). Auch die Raumgestaltung unterliegt, analog der zeitlichen Dimension, einem doppelten Charakter. Schwer veränderbare architektonische Gegebenheiten sind Rahmenbedingungen. Aber die Raumgestaltung wird wesentlich durch andere Aspekte bestimmt, die eine Anpassung an den

Lehr-Lernprozess erlauben bzw. ein Ausdruck dessen sind (z. B. variable Gestaltung der Sitzordnung). Aus diesem Grund kann auch der Aussage von MÜLLER zugestimmt werden, der schreibt: „Aus Sicht des Kursleiters erscheint es mir zwingend, die Raumfrage auf die Ebene der Auseinandersetzung mit seinen Bildungszielen (als Teil seiner Handlungsprogramme) zu heben“ (MÜLLER 1991, S. 15).

Unter Bezugnahme auf die ursprünglichen Entscheidungsfelder des Berliner Modells (vgl. PETERSEN 2001, S. 54) und der Ergänzung durch die zeitliche Dimension, ergibt sich ein (vorläufiges) Planungsnetz. Die Pfeile im Uhrzeigersinn zeigen eine mögliche Planungsrichtung an, die Pfeile gegen den Uhrzeigersinn die „Rückschritte“. Die Verwobenheit der didaktischen Dimensionen wird durch Doppelpfeile deutlich gemacht.

Abbildung 19: Modifizierte Darstellung der Entscheidungsfelder; Planungsnetz mit Ergänzung der zeitlichen Dimension



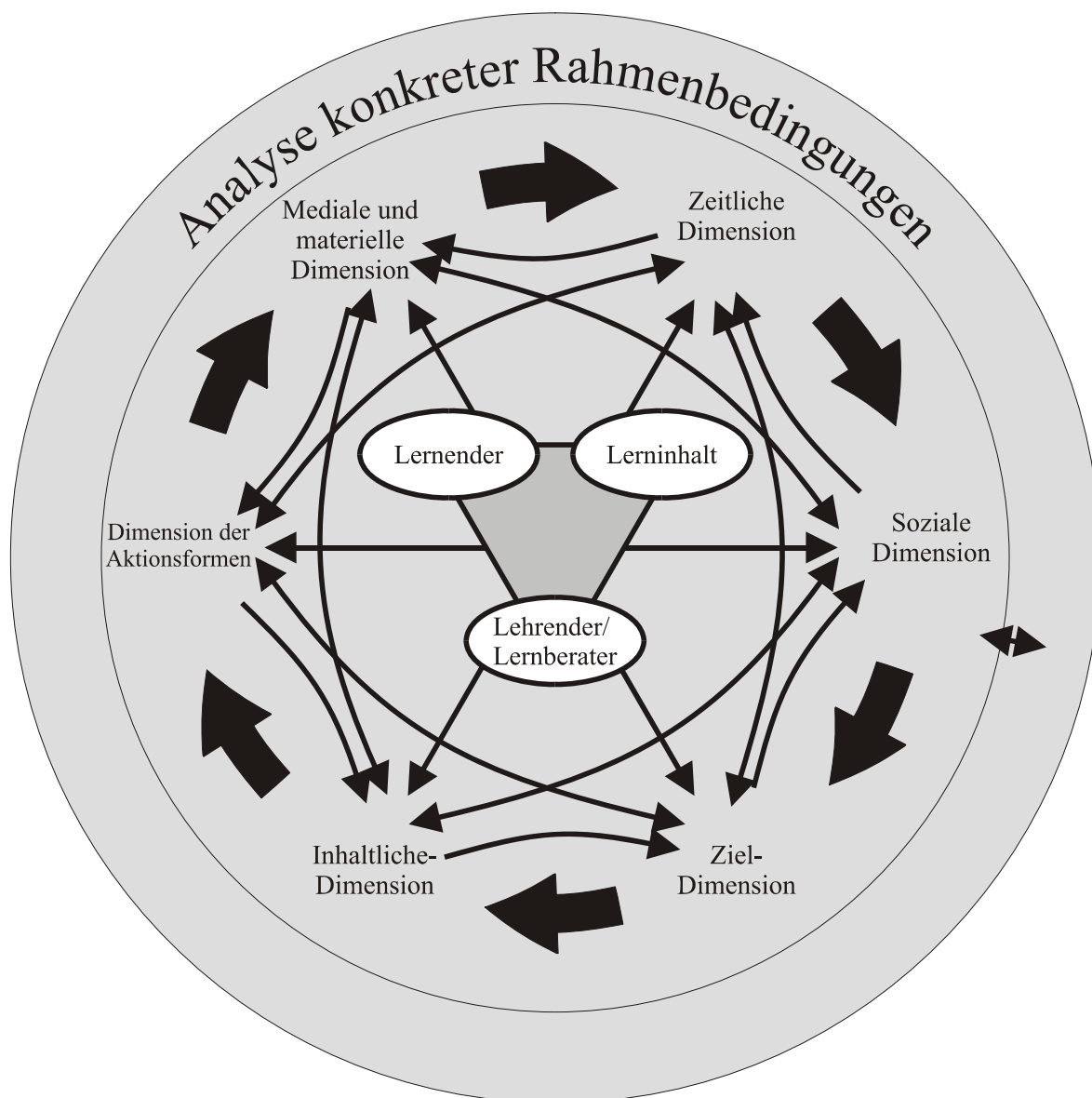
Die überaus hohe Relevanz, welcher der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden zukommt (vgl. REICH 2004), lässt es sinnvoll erscheinen, diese aus dem Methodenbegriff herauszulösen und als eigenständiges didaktisches Element zu etablieren. Lernender und Lehrender sollen hinsichtlich der Entscheidungen in Bezug auf alle vorgestellten didaktischen



Dimensionen in einen Dialog treten (vgl., ebd. S. 210). Die Anordnung nach der zeitlichen Dimension soll deren Bedeutung nochmals herausheben, ohne aber eine Sonderstellung der sozialen Dimension zu proklamieren.

Die Mikroebene, bestehend aus der Analyse der konkreten Rahmenbedingungen und den einzelnen didaktischen Dimensionen, wird in folgender Abbildung dargestellt (wobei auf eine detaillierte Abbildung der konkreten Rahmenbedingungen im Dienste der Übersichtlichkeit verzichtet wird).

Abbildung 20: Mikroebene



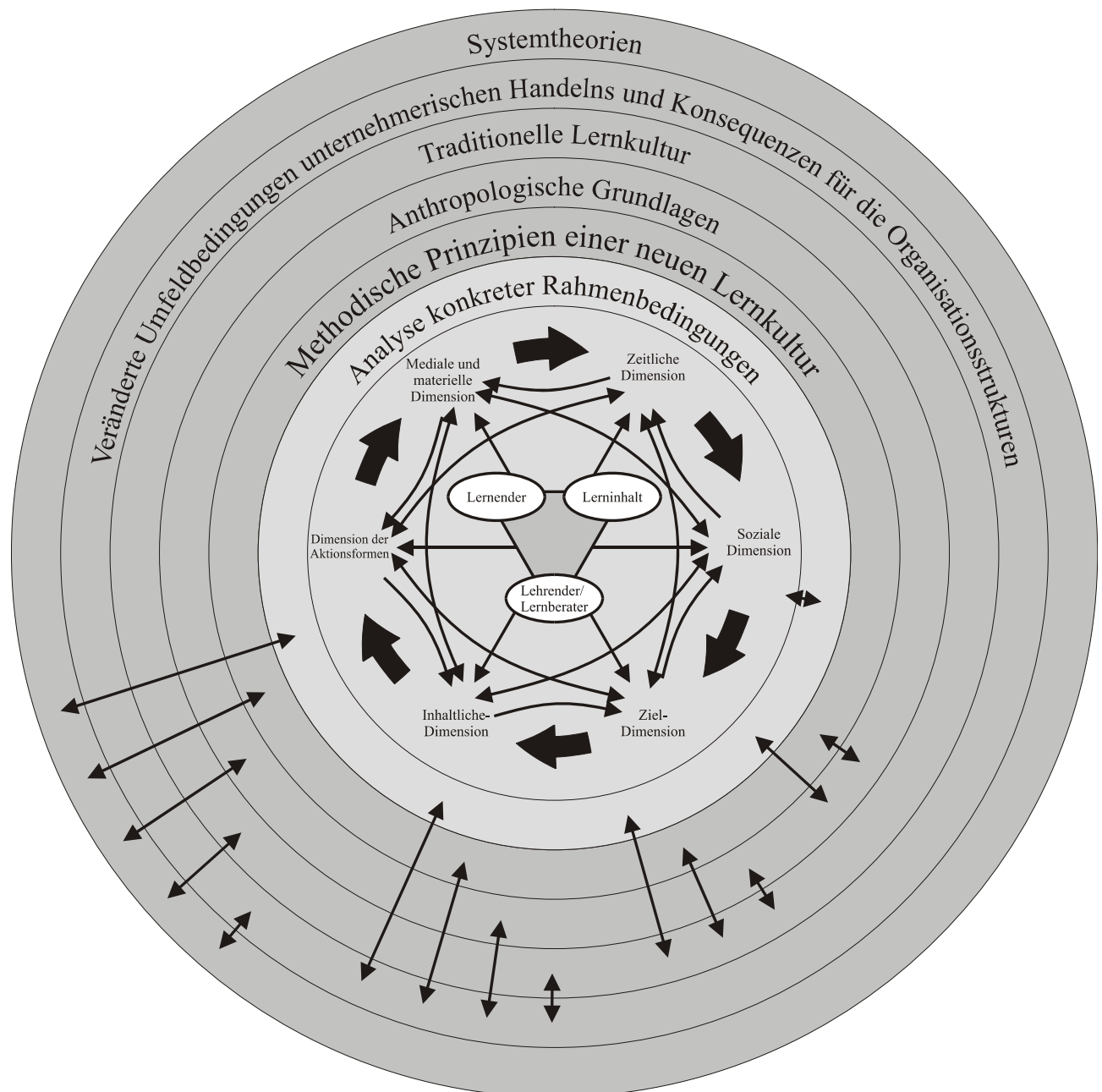
## FAZIT

Die Mikroebene fokussiert, im Gegensatz zur Makroebene, ein spezifisches Lehr-Lerngeschehen (vgl. BRONFENBRENNER 1981, S. 38; SCHMELZER 1997, S. 223). Die Analyse der konkreten Rahmenbedingungen (vgl. 5.1.), welche sich auf die organisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. 5.1.1.), der Zielgruppe-/Teilnehmeranalyse (vgl. 5.1.2.) und der Selbstanalyse des Lernberaters (vgl. 5.1.3) bezieht, bilden die Kontextbedingungen, in denen der Mikroprozess verläuft. Der didaktisch-methodische Kernprozess besteht aus den modifizierten Entscheidungsfeldern Intention, Inhalte, Methoden und Medien. Die Bezeichnung „didaktisch-methodischen Kernprozess“ wird in Anlehnung an SCHMELZER gewählt (SCHMELZER 1997, S. 268 ff.), um eine terminologische Abgrenzung zum Begriff der Entscheidungsfelder des Berliner Modells zu erreichen. Die einzelnen Elemente bilden ein Planungsnetz, wobei die mediale Dimension noch durch den Zusatz materiell erweitert und die zeitliche und soziale Dimension als eigenständige Elemente etabliert werden (vgl. 5.2. bis 5.7.).

### 3.3. Synopse

Die Zusammenschau von Makroebene (dunkelgraue Flächen) und Mikroebene (hellgraue Flächen) ergibt nun den Rahmen für ein integratives Didaktikmodell, das sich unter Berücksichtigung der Grundstruktur des didaktischen Handelns, dem didaktischen Dreieck, wie folgt darstellt:

Abbildung 21: Rahmensetzung für ein integratives Didaktikmodell



## 4. Makroebene

Im folgenden Kapitel werden die Makrosysteme unter Bezugnahme zu der Frage, wie sich eine neue Lernkultur etablieren kann, dargestellt, da sich diese auf Grund der vielfältigen Interdependenzen nicht einfach installieren lässt. Gerade die Vertreter der Systemtheorien, die Wechselwirkungsverhältnisse zu einem elementaren Gegenstand ihrer Betrachtung machen, geben deshalb wichtige Hinweise darauf, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit sich das Gesamtsystem einer neuen Lernkultur entwickeln und weiterentwickeln kann.

### 4.1. Systemtheorien

Da die Systemtheorie selbst kein in sich geschlossenes Theoriekonstrukt darstellt, kann nicht von der Systemtheorie gesprochen werden. Bei den vielfältigen Überschneidungen der einzelnen systemtheoretischen Denkansätze gilt es deshalb zu beachten, dass die Zitate der einzelnen Autoren auch „immer im Bezug auf ihre spezifische Theorie“ (LINDEMANN 2006, S. 15) zu verstehen und nicht als generelle Aussagen zu werten sind. Eine detaillierte Darstellung der einzelnen systemtheoretischen Ansätze würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Jede Systemtheorie beinhaltet wiederum spezifische Stärken und Schwächen, abhängig vom jeweiligen Beobachterfokus.

„Der jeweilige Beobachterfokus legt in seinen Beschränkungen bereits fest, welche Ausschließungen in den Beobachtungen vorgenommen werden. Ich kann von Kybernetikern nicht eine Erklärung menschlicher Beziehungen, von einer abstrakten und funktionalistischen Systemtheorie nicht die Lösung von sehr konkreten pädagogischen Anwendungsfragen oder die Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse, von einer biologischen Theorie nicht ein Verständnis von Kultur erwarten. Insoweit sind bei Übertragungen aus solchen Theorien immer Vorbehalte angebracht, die sich aus dem konkreten Beobachterstandpunkt derjenigen, die von einer spezialisierten Beobachter- und Theorienvielfalt lernen wollen, ergeben“ (REICH 2000, Vorwort S. VII f.).

### Systembegriff

Das Wort ‘System’ (synistemi, Aristoteles) kommt aus dem Griechischen und bedeutet etwa so viel wie „Gebilde“. Der aristotelischen Differenzierung von Teil und Ganzem (vgl. KRAINZ 1990, S. 37) entspricht die allgemeine Definition von ROSNAY: „Ein System ist eine Vielzahl von Elementen, die miteinander in dynamischer Wechselwirkung stehen, die eine zielgerichtete Organisation aufweisen“ (ROSNAY 1977, S. 80). Ein Systemkennzeichen stellt demzufolge auch eine gewisse Ordnung dar. „Wenn Komplexität dadurch reduziert wird und ein System dadurch entsteht, daß eine geringere Menge von Elementen als ursprünglich

gegeben in eine *Ordnung*, das heißt in bestimmte Relationen zueinander gebracht wird, dann kann diese Ordnung als die *Organisation* oder die *Struktur* des Systems betrachtet werden. Es ist die Organisation des Systems, die das System als zusammengesetztes Ganzes zu mehr – und zugleich weniger – macht als die Summe der Teile“ (KRIEGER 1998, S. 20 f.). Der Strukturbegriff ist bei den einzelnen Systemtheoretikern jedoch unterschiedlich besetzt. Während KRIEGER Organisation und Struktur gleichsetzt, verwenden MATURANA und VARELA den Begriff der Struktur im Sinne von Substanz. „Unter *Organisation* sind die Relationen zu verstehen, die zwischen den Bestandteilen von etwas gegeben sein müssen, damit es als Mitglied einer bestimmten Klasse erkannt wird... Verschiedene Lebewesen unterscheiden sich durch verschiedene Strukturen, sie sind aber in bezug auf ihre Organisation gleich“ (MATURANA/VARELA 1987, S. 54 f.). MATURANA und VALERA betonen, dass bei gleicher Organisation mit unterschiedlichen Strukturen identische Ergebnisse zustande kommen können. Dies mag ein wichtiger Hinweis darauf sein, dass der Organisation, also dem Aufeinanderbeziehen der einzelnen didaktischen Elemente, eine wichtige Bedeutung zukommt. Auch wenn sich die Inhalte der didaktischen Elemente (also deren Struktur bzw. Substanz) verändern, so scheint es wichtige Organisationsprinzipien zu geben, die günstigere Lernergebnisse wahrscheinlicher machen.

Bei der Beschreibung eines Systems wird damit aber auch gleichzeitig ausgesagt, was nicht zum System zuzurechnen ist (Systemumwelt). „Ein System ist immer ein zusammengesetztes Gebilde aus verschiedenen Einzelteilen (**Komponenten**) und ihren Beziehungen (**Relationen**) untereinander... Als Ergebnis dieser Definition von systemzugehörigen Komponenten erhält man die dritte Eigenschaft von Systemen: ihre **Grenze**. Diese Grenze trennt das System von seiner **Systemumwelt**, also von allen Komponenten und Relationen, die nicht Bestandteil des beschriebenen Systems sind“ (LINDEMANN 2006, S. 36). Ein System existiert aber nicht unabhängig von einem Beobachter. Der Beobachter definiert das System und grenzt es gegen andere Systeme ab. „Ein System ist nicht durch das System selbst bestimmt, sondern dadurch, *was ein Beobachter als System beschreibt und welche Komponenten und Relationen er hierzu benennt*. Ein System ist immer ein Beschreibungsmodell, also sozusagen eine Brille, durch die man die verschiedenen Dinge *als System betrachten* kann“ (ebd., S. 38). Aus der Sicht von MINUCHIN definieren sich Systeme über Regeln. „Die Grenzen eines Subsystems sind die Regeln, die darüber bestimmen, wer an einem Subsystem beteiligt ist und wie seine Beteiligung aussieht“ (MINUCHIN 1983, S. 72).

„Eine besondere Stellung innerhalb der Familie nimmt das Subsystem der Eltern ein, wegen der Doppelrolle seiner Mitglieder - nämlich Eltern und (Ehe-) Partner. Der Abgrenzung dieses Subsystems

bzw. der Klarheit der Grenzen dieses Subsystems kommt damit für das Gesamtsystem besondere Bedeutung zu. Eine Entsprechung findet dieses Subsystem in Organisationen bei Führungsteams, deren Mitglieder sowohl Vorgesetzte ihrer Mitarbeiter sind als auch Partner im Führungsteam. Auch hier gilt es, durch eine klare Systemdifferenzierung im OE-Prozeß, die Klarheit der Grenzen für die Mitglieder des Führungsteams selbst als auch für die anderen Subsysteme klar erkennbar und gleichzeitig flexibel handhabbar zu machen“ (HÄFELE 1996, S. 163).

Lernberater haben ebenfalls eine Doppelrolle. Sie üben teilweise Führungsfunktionen aus (z. B. durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen für das Lernen), sind temporär jedoch gleichberechtigte Lernpartner. Der Entwicklungshelfer muss also deutlich machen können, in welcher Funktion er gerade tätig ist und darf bestehende Machtgefälle nicht verwischen. Unklare Grenzen führen nämlich zu dysfunktionalen Systemen. Leitungsfunktionen müssen in einer Organisation, im Team, in Lerngruppen wahrgenommen werden. Starre Grenzen führen dagegen zu Kooperationsschwierigkeiten und verhindern damit mögliche Leistungen, da u. a. die Ressourcen der Mitglieder aufgrund der rigiden Aufgabenzuteilung nicht optimal genutzt werden können. Im Sinne der flexiblen Grenzen und, soziologisch gesprochen, im Sinne von Rollenflexibilität, ist es durchaus wünschenswert, dass Lehrer zu Lernenden und Lernende zu Lehrenden werden. Doch auch dann ist es notwendig, dass über die Rollenverteilung Klarheit herrscht. Da die Mitglieder eines Systems Außenkontakte haben und zur Selbstreflexion fähig sind, wandeln sich die Spielregeln eines Systems. Soziale Systeme bewegen sich deshalb zwischen Wandel und Stabilität (vgl. SCHWANINGER/KÖRNER 2001, S. 2). Ist ein System sehr konservativ, widerspricht es der Evolution und ist auf Grund der unterdrückten Außenkontakte und Selbstreflexion seiner Mitglieder als asozial einzustufen. Lernenden und Lehrende haben somit die Spielregeln (oder die Lernregeln) so zu verändern, dass sie Entwicklung zulassen und fördern. Da die Spielregeln durch alle Beteiligten gebildet werden, macht es Sinn, sich bewusst über sie zu verständigen. Einer alleine (der Lehrende) kann eine neue Lernkultur nicht etablieren, was die Partizipation der Betroffenen notwendig macht (vgl. u. a. ARNOLD/ERMEN 2005, S. 50 f.; HOLTSMIDT/ZISENIS 2005, S. 113; WENZIG 2005, S. 143).

Die Aufmerksamkeit bei der Betrachtung von Systemen kann sich auf die einzelnen Systemelemente richten. Da sich die Systemeigenschaften nicht alleine aus der Addition der Eigenschaften ihrer Elemente ergeben (Emergenz), ist diese Sichtweise schnell an ihren Grenzen angelangt.

„Der allgemeine Systembegriff umfasst drei Modellkonzepte... Das *funktionale* Konzept empfiehlt, für eine als System modellierte Ganzheit nach Möglichkeit alle internen Zustände und alle Verknüpfungen

(Inputs und Outputs) zu identifizieren, die zwischen dem System und seiner Umgebung bestehen, sowie alle denkbaren Beziehungen zwischen Inputs, Zuständen und Outputs zu prüfen... Das *strukturelle* Konzept modelliert die Ganzheit als eine Menge miteinander verknüpfter Teile und unterstellt, gemäß dem bekannten holistischen Gesetz, dass die Eigenschaften der Ganzheit nicht allein aus den Eigenschaften einzelner Teile, sondern nur aus der besonderen Art des Zusammenwirkens der Teile erklärt werden können... Das *hierarchische* Konzept schließlich postuliert, dass jede Ganzheit nicht nur, wie im strukturalen Konzept, aus Teilen besteht, sondern darüber hinaus auch wieder als Teil einer umfassenden Ganzheit verstanden werden muss“ (RAPOHL 2005, S. 27 f.).

Im Anschluss an BRONFENBRENNER liegt dieser Arbeit ein hierarchisches Modellkonzept zu Grunde (vgl. BRONFENBRENNER 1981, S. 38), welches das Zusammenspiel zwischen Individuum und Umwelt betont (vgl. ebd., S. 19).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf soziale bzw. humane Systeme, wenn auch grundlegende Aussagen zu Systemen anderer Art in die Darstellung mit einbezogen werden.

„Charakteristika humaner Systeme sind:

- hoher Komplexitätsgrad
- variable Strukturen
- irreversibles, diskontinuierliches, nicht-lineares Verhalten
- Elemente, deren Werte, Ziele, Identität nicht mit denen des Systems a priori bzw. sui generis übereinstimmen“ (HÄFELE 1996, S. 87).
- Bedürfnisorientierung (aufgaben - und zielorientiert) (vgl. ebd., S. 87).

Aus dieser ersten Annäherung lassen sich schon erste Konsequenzen für humane Systeme ableiten. Auf Grund des hohen Komplexitätsgrades ist es nicht möglich alle Bedingungsfaktoren humaner Systeme zu berücksichtigen. Diese Erkenntnis rechtfertigt jedoch nicht die Rückkehr zu weniger komplexen Denkansätzen (vgl. STORZ 2005, S. 85). Vielmehr sollte sie einerseits eine Ermutigung sein, auch noch nach bisher nicht berücksichtigten Faktoren zu suchen und andererseits eine Entlastung von der Illusion bieten, alle Faktoren berücksichtigen zu müssen. Der Anspruch der Vollständigkeit der Einflussfaktoren, und damit der grundsätzlichen Berechenbarkeit, muss aus systemtheoretischer Sicht aufgegeben werden, weil er sich nicht einlösen lässt. „Nicht-triviale Systeme sind aufgrund ihrer inneren Dynamik **unanalysierbar** und ebenso **unvorhersagbar** und **unsteuerbar**“ (LINDEMANN 2006, S. 144). Die Etablierung einer neuen Lernkultur geschieht im Kontext einer hoch komplexen Umwelt (vgl. SCHÜßLER/THURNES 2005, S. 29). Einfache Ursache-Wirkungs-Prinzipien,

oder anders ausgedrückt, eine rezepthafte Herstellung einer neuen Lernkultur kann es aus diesem Grund gar nicht geben (vgl. KIRCHHÖFER 2005, S. 12 ff.). Die Unberechenbarkeit ergibt sich jedoch nicht allein aus der hohen Komplexität humaner Systeme, sondern ebenso aus der Variabilität der Strukturen. Scheinbar konstante Strukturen sind einem ständigen Wandel unterworfen, sonst könnten sie gar nicht „stabil“ bleiben. Lehrende und Lernende haben sich deshalb auf den Wandel einzustellen und nicht mit der Kontinuität von Verhältnissen zu rechnen, die es bei näherer Betrachtung gar nicht gibt (vgl., S. 12). Tatsächlich starre Strukturen können nicht lebendig sein, denn das Kennzeichen des Lebendigen ist der Wandel. Ein Organismus, der sich nicht mehr wandelt, ist tot. So kann HÄFELE sagen: „Der Gestaltungsansatz humaner Systeme heißt *entwickeln*“ (ebd., S. 87). Damit gibt es folgerichtig keine sicheren Prognosen, was bei Lehr-Lern-Arrangements letztendlich erreicht wird. Eine Abweichung vom geplanten Unterrichtsgeschehen ist deshalb eher die Regel als die Ausnahme. Lernen geschieht (zumindest auch) sprunghaft. Eine Rückkehr zum alten Stand des Wissens ist ausgeschlossen, da Wissen ständig neu konstruiert wird (vgl. REICH 2004, S. 57).

Die Werte und Ziele der Lehrenden und der Lernenden unterscheiden sich und deshalb haben sie auch von dieser Unterschiedlichkeit auszugehen (vgl. REICH 2004, S. 57; SCHÜBLER/THURNES 2005, S. 29). „**Fehler** sind zunächst einmal nichts Negatives oder etwas worüber man nicht sprechen sollte. Fehler sind nichts Weiteres als Abweichungen von einer vereinbarten oder allgemeingültigen Norm. Fehler können also nur gemacht werden, wenn die Bezugsnormen bekannt sind“ (HEROLD/LANDHERR 2003, S. 182). Die Differenz ist der Ansatzpunkt der Entwicklung und nicht die Entsprechung. Konflikte, Reibungspunkte, sogenannte Fehler können so als Entwicklungsnotwendigkeit betrachtet werden. In einer neuen Lernkultur geht es nicht darum Störfaktoren zu eliminieren, sondern ihr entwicklungsförderndes Potenzial zu entdecken. „Fehler sind aus dieser Sichtweise keine persönlichen Defizite der Lernenden. Sie sollten im Laufe des Lern- und Unterrichtsprozesses in Lernchancen verwandelt werden“ (ebd., S. 183).

Die Bedürfnisse der einzelnen am Lerngeschehen Beteiligten sind durchaus unterschiedlich. Da Systeme bedürfnisorientiert sind, müssen deren Bedürfnisse eine Berücksichtigung finden. Ein Arbeiten mit den Bedürfnissen der Lehrenden und Lernenden ist effektiver als ein Arbeiten gegen sie. Bedürfnisse der Beteiligten können jedoch nur berücksichtigt werden, wenn sie bekannt sind. Deshalb ist es unabdingbar für Transparenz hinsichtlich der Lehr- und Lernbedürfnisse zu sorgen (vgl. auch COHN 2004, S.120 ff.).



### Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell

Aus den Kennzeichen von humanen Systemen lassen sich bereits erste Kennzeichen für eine neue Lernkultur ableiten:

- Eine neue Lernkultur kann nicht rezepthaft hergestellt werden und unterliegt selbst dem ständigen Wandel.
- Lebendiges Lernen hat den Unterschied zwischen Planung und Ausführung zur Folge und nicht deren Entsprechung.
- Lehrende und Lernende arbeitet bewusst mit der Differenz.
- Innerhalb einer neuen Lernkultur herrscht (weitgehende) Transparenz hinsichtlich der Lehr- und Lernbedürfnisse.

### Realität und Wirklichkeit

Vor allem die Vertreter konstruktivistischer Ansätze betonen, dass die Wirklichkeit immer das Ergebnis einer individuellen Zuschreibung bzw. Beschreibung ist. „Zur Verdeutlichung dieser *Trennung von ontologischen und epistemologischen Fragen* bietet sich eine Begriffsdefinition an, die von Michael Stadler und Peter Kruse vorgeschlagen wurde und die sich zunehmend im konstruktivistischen Diskurs etabliert hat (Stadler/Kruse 1986, 78; Glasersfeld 1995, 42). Demnach beschreibt der Begriff **Realität** die wahrnehmungsunabhängige (ontische) Welt, über die ... keine Aussage getroffen werden kann. Der Begriff **Wirklichkeit** hingegen bezeichnet die jeweils subjektive Welt, die von jedem Beobachter konstruiert wird“ (LINDEMANN 2006, S. 26). Ob eine Realität unabhängig von einem Beobachter existiert kann also nicht ausgesagt werden. Eine positive Beschreibung von Welt ist demnach unmöglich. Realität wird nur negativ definiert, „denn jede begriffliche Struktur wird voraussichtlich modifiziert, wenn sie mit einem Umwelthindernis kollidiert. Für das denkende Subjekt kann sich die Umwelt nur in solchen Kollisionen manifestieren. Daher kann das denkende Subjekt nicht mehr herausfinden, als daß bestimmte Strukturen und Schemas mit Hindernissen zusammenstoßen, während andere einen viablen Weg darstellen... Aus dieser Viabilität kann keine Schlußfolgerung über eine reale Welt abgeleitet werden, denn zahllose andere Schemas könnten genausogut funktioniert haben “ (GLASERSFELD 2005, S. 129 f.). Das Gütekriterium für Wissen kann deshalb nicht mehr eine möglichst große Übereinstimmung mit der Realität sein. Wissen „bildet die Welt überhaupt nicht ab, es umfaßt vielmehr Handlungsschemas, Begriffe und Gedanken, und es unterscheidet jene, die es für brauchbar hält von den unbrauchbaren“ (ebd., S. 187). So genannte „Tatsachen“ sind also

vom Beobachter aktiv konstruiert und werden auf interne Prozesse zurückgeführt. „Mit anderen Worten, die Signale, die von Neuronen in den Fingerspitzen oder Zehen, in den Ohren oder der Netzhaut Ihrer Augen an das Gehirn geschickt werden, sind alle von der gleichen Art. Sie vermitteln die Intensität der jeweiligen Perturbationen eines peripheren Organs, aber keinerlei Information hinsichtlich ihrer Ursache. Das Bild einer Welt mit sichtbaren, hörbaren, berührbaren Dingen usw. kann nur durch Relationen entstehen, die ein Beobachter zwischen internen Signalen herstellt, zum Beispiel daß bestimmte Signale gemeinsam ankommen, andere in einer bestimmten Reihenfolge“ (ebd., S. 190). Diese Subjektivität der Wirklichkeiten steigert sich mit zunehmender Komplexität der Fragestellungen. „Je komplexer Fragen werden, desto mehr zerfallen Wahrnehmungen in einer Wirklichkeit in unterschiedliche Konstrukte über diese Wirklichkeit. Dies wird immer dann besonders der Fall sein, wenn wir von Stühlen oder anderen einfachen Dingen zu Menschen oder anderen komplexen Verhältnissen wechseln“ (REICH 2000, S. 20). Didaktisch-methodische Fragestellungen sind komplexe Fragestellungen, so dass es aus konstruktivistischer Sicht nicht verwunderlich ist, dass die Ansichten hierüber weit auseinander gehen.

Auch wissenschaftliches Wissen kann keine größere Übereinstimmung mit der Realität als das Alltagswissen beanspruchen, sondern lediglich eine andere Qualität von Viabilität. „Anders als der Begriff Wahrheit, der eine Übereinstimmung fordert, das heißt gemeinsame Inhalte und Merkmale des Bildes und dessen, was es repräsentieren soll, verlangt der Begriff der Viabilität (der sich auf Handlungen und Denkweisen bezieht) lediglich Passung“ (GLASERSFELD 2005, S. 193). Der aktive Konstruktionsprozess des Individuums orientiert sich aber nicht nur an dem Ausmaß der Passung oder Viabilität. „Fasst man diese *Kriterien für die Konstruktion von Wirklichkeit* zusammen, kann man sagen, dass dann etwas als wirklich erscheint, wenn

- man es aufgrund der eigenen Wahrnehmungserfahrung wahrnimmt,
- es im Hinblick auf die subjektive Erfahrung plausibel und konsistent ist,
- es sich in seiner Anwendung als viabel erweist, indem es Probleme oder Widersprüche vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrung und Bewertung auflöst,
- sich die Wiederholbarkeit eines Phänomens feststellen lässt oder sich die Erfahrung im Vergleich mit den Erfahrungen anderer hinsichtlich ihrer Plausibilität generalisieren lässt“ (LINDEMANN 2006, S. 29 f.).

Da die Wirklichkeit das Ergebnis individueller Konstruktion ist, sind auch Probleme oder Schwierigkeiten keine objektiven Tatsachen sondern Zuschreibungen. Dies eröffnet die

Chance der Umdeutung einer Situation (Reframing). Probleme bekommen häufig eine andere Dimension, wenn sie unter einem veränderten Blickwinkel oder Rahmen (= frame) gesehen werden. „Wenn ‚alles auch anders sein‘ könnte, anders gesehen werden könnte, ist schon viel dafür getan, dass die Dinge nicht mehr so festgefahren und rigide erlebt werden wie bisher“ (SCHLIPPE/SCHWEITZER 1999, S. 180 f.).

### **Steuerbarkeit bzw. Reichweite didaktischen Handelns**

Wie bereits beim Systembegriff erwähnt, sind nicht-triviale Systeme nur indirekt steuerbar. „Die Theorie lebender Systeme stellt den Versuch dar, umfassende Vorstellungen der *Zusammenhänge zwischen dem Verhalten von Lebewesen und Ereignissen in ihrer Umwelt* zu entwickeln. Den Ausgangspunkt hierzu stellt die Beobachtung dar, dass ein Ereignis, das als außerhalb eines lebenden Systems liegend definiert wird, auf das System keine Einwirkung im Sinne einer festgelegten Ursache-Wirkungs-Beziehung hat“ (LINDEMANN 2006, S. 41). Der Lernende entzieht sich somit direkter Einflussnahme und stellt damit kein Objekt dar, dem Wissen von AUSSEN vermittelt werden kann. „Aus konstruktivistischer Sicht besteht ein (pädagogischer) *Einfluss auf die Entwicklung anderer Menschen* nur in dem Maße, in dem sie etwa Angebote, Hinweise, aufgezeigte Alternativen, Therapie oder Unterricht und die in ihnen wahrgenommenen Inhalte als viable (gangbare) Wege konstruieren, um ihr Denken, Leben und ihre Entwicklung zu organisieren. Der Sinn bzw. die Bedeutung von etwas, das gelernt werden soll, wird vom lernenden Subjekt konstruiert, weshalb sich auch jedes pädagogische Bemühen um Lernen und Entwicklung an diesen internen Zuweisungen orientieren muss“ (ebd., S. 196). Maturana und Varela begründen die Unmöglichkeit der direkten Steuerbarkeit mit dem Autopoiesekonzept. Das Autopoiesekonzept stellt eine Verbindung zwischen dem „Open-System“-Paradigma und der Annahme der Geschlossenheit von Systemen dar. Bei dem „Open-System“-Paradigma wird von einer Umweltdeterminiertheit ausgegangen, da sich das System ständig mit dem umgebenden Milieu austauscht. Die Annahme von der Geschlossenheit von Systemen betont wiederum, dass Anpassung ein aktiver Prozess und von der Umwelt unabhängig ist. Maturana verbindet nun beide Sichtweisen, indem er den Blickwinkel auf die Binnenstruktur eines Systems lenkt. Das System nimmt von seiner Umwelt nur das wahr, was es auf Grund seiner Systemstruktur wahrnehmen kann. Autopoietische Systeme sind deshalb weder umweltdeterminiert noch umweltunabhängig, sondern „strukturdeterminiert“ (Maturana/Varela 1987, S. 134), oder anders ausgedrückt „strukturspezifiziert“ (Maturana 1992a, S. 95). Die Offenheit wird also quasi vom System selbst definiert. In seinem Kernbereich ist das System operational

geschlossen, an seinen Systemgrenzen jedoch offen für Austauschprozesse. „Die grundlegenden Prozesse autopoietischer Systeme (*Selbsterstellung* und *Selbsterhaltung*) beruhen auf dem Prinzip der **Selbstorganisation**“ (LINDEMANN 2006, S. 46). Dabei ist der Bereich der Veränderungen durch die jeweils spezifische Struktur des Systems eingeschränkt (struktur determiniert). „Aus der oben ausgeführten Selbstbezüglichkeit autopoietischer Einheiten ergibt sich, dass solche Einheiten auch *operational geschlossen* sind. Operationen des Systems beziehen sich ausschließlich auf den Zustand des Systems vor der Operation. Somit ist jede Operation des Systems konstitutive Grundlage nachfolgender Operationen. Da die Operationen autopoietischer Einheiten lediglich in ihrer eigenen Organisation (also in der Beziehung ihrer Einzelteile untereinander) begründet sind, werden sie zudem als *organisationell geschlossen* bezeichnet“ (ebd., S. 46). Autopoietische Systeme sind jedoch „*energetisch offen*, d. h. sie stehen im Energie- bzw. Materieaustausch mit ihrer Umwelt, da sie Energien etwa in Form von Sonnenlicht und Nahrung aufnehmen (Roth 1987a, 262)“ (ebd., S. 46). Der einzelne Lernende reagiert auf didaktisch-methodische Umwelten demzufolge unterschiedlich. „Wesentlich ist auch die Nichtlinearität des Zusammenhanges zwischen der Veränderung der Umgebungsbedingungen und der des Systems: Je nach Systemzustand (d. h. der bisherigen ‚Geschichte‘ des Systems) können große Umgebungsveränderungen ggf. überhaupt nichts bewirken, während andererseits minimalste Einflüsse große Veränderungen auslösen können - d. h. die ‚klassische‘ Regel, daß große Wirkungen auf große Ursachen zurückgehen, gilt für solche Systeme also nicht“ (KRIZ 1998, S. 41). Je nach spezifischer Struktur werden also Kontextbedingungen verschiedenartig verarbeiten. „Um zu verdeutlichen, dass ein äußeres Ereignis keinen steuernden Einfluss auf ein lebendes System hat, sprechen Maturana und Varela, in Abgrenzung zu den üblichen Begriffen wie Reiz oder Stimulus, von **Perturbation**. Perturbation bezeichnet eine *Verstörung* oder *Anregung*, die im Gegensatz zu einer *Ursache* keine spezifische Auswirkung hat, sondern immer nur einen möglichen Anlass für eine Veränderung darstellt. Der Begriff der Perturbation bezieht sich immer auf die Beobachtung äußerer Ereignisse, die mit Veränderungen im System in Zusammenhang gebracht werden, *ohne* eine Aussage über die spezifische Art dieser Veränderungen machen zu können“ (LINDEMANN 2006, S. 43). Der Lernberater hat nun einerseits an der Subjektivität der Teilnehmer anzuknüpfen und andererseits für eine Perturbation zu sorgen. „Die Prämisse der ‚Anschlussfähigkeit‘ macht es erforderlich, die Vermittlung von Wissen an Interessen, Fragestellungen und Handlungsproblemen der Lernenden zu orientieren“ (SCHÜBLER/THURNES 2005, S. 58). Der Lernende ist jedoch im gewissen Sinne autonom, wie alles Lebendige. „Es ist evident, dass ... Autonomie einer der

unmittelbarsten Aspekte eines Lebewesens ist. Nach unserer Ansicht ist deshalb der Mechanismus, der Lebewesen zu autonomen Systemen macht, die Autopoiese; sie kennzeichnet Lebewesen als autonom“ (MATURANA/VARELA 1987, S. 55).

Dagegen hat ROTH eingewendet, dass die Strukturdeterminiertheit für simple Maschinen Geltung beanspruchen und nicht *das* Kennzeichen autopoietischer Systeme sein kann (vgl. ROTH 1987, S. 272). Es ist ebenfalls naheliegend, den Grad der Komplexität als Ursache für die Autonomie komplexer Lebewesen anzusehen. Auch wenn noch über die Ursache der Autonomie Uneinigkeit besteht, ist für die Etablierung einer neuen Lernkultur doch wichtig, dass der Lernende als autopoietisches System doch (relativ) autonom ist und eine direkte Wissensvermittlung unmöglich ist (vgl. MÜLLER 2004, S. 29).

In der Umwelt eines autopoietischen Systems befinden sich andere autopoietische Systeme. Damit entsteht „eine Geschichte wechselseitiger Strukturveränderungen“ (MATURANA/VARELA 1987, S. 85), die als „strukturelle Koppelung“ (ebd., S. 85) bezeichnet wird. Da Strukturveränderungen über die strukturellen Koppelungen, also den Kontakt mit anderen Lernenden geschehen, ist bei der Etablierung einer neuen Lernkultur die soziale Komponente überaus wichtig. Über den gegenseitigen Austausch geschieht Veränderung und weil Lernen das Initiieren von Veränderungen beinhaltet (vgl. 1.1. Lernen), stellt das Ermöglichen von sozialen Kontakten eine wichtige Zielsetzung für Lehrende im Kontext einer neuen Lernkultur dar (vgl. 5.3. Soziale Dimension). „Die Subjektivität und Verschiedenheit jeweiliger Erfahrungen, Interessen und Motive ist hierbei ein notwendiger Ansatzpunkte pädagogischen Handelns und kein durch Selektion, Homogenisierung oder Vereinheitlichung auszuschaltender Störfaktor“ (LINDEMANN 2006, S. 197). Beim monokausal-linearen Denken wird meist ein Einzelner für das Nichtfunktionieren des Systems verantwortlich gemacht, auf den dann die Interventionsmaßnahmen abzielen. Der familientherapeutische Ansatz betont dagegen die beziehungsgestaltende Funktion von Symptomen. „Der Fokus verschiebt sich damit von der Frage: >> Wer hat das Problem, seit wann und warum? >> zu der Frage: >> Wer ist als bedeutsames Mitglied des jeweiligen sozialen Kontextes zu sehen und wer beschreibt > das Problem < wie? >>“ (ZANDER/KNORR 2003, S. 31). Symptome werden deshalb nicht (nur) zum Problem des Einzelnen, sondern zum Indikator für den Gesamtzustand des Systems, auf welches sich die Interventionen richten, denn „ein Symptom, ein Problem, eine Krankheit sind keine Dinge, sondern Prozesse, gebildet durch Handlungen und Kommunikationen verschiedener Personen“ (SCHLIPPE/SCHWEITZER 1999, S. 141). Der Kontext des Symptomträgers bekommt damit eine besondere Bedeutung. Die übergeordneten Systeme sind häufig aus dem Gleichgewicht geraten und dieses Ungleichgewicht

schlägt sich im Verhalten des Indexpatienten nieder, der versucht das System durch seine Symptomatik zu stabilisieren, was ihm eine gewisse Macht verleiht. „Das nach außen sichtbare ‚Symptom‘, z. B. Magenschmerzen des Vaters oder Schulschwänzen des Kindes, ist als ein Signal zu sehen für Störungen des Gleichgewichts im Gesamtsystem Familie, wie auch in Gruppen, Teams und größeren gesellschaftlichen Gemeinschaften“ (JÜRGENS/SALM 1984, S. 387). Durch die Krankheit bekommt der Systemträger ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit oder lenkt beispielsweise von Problemen ab, die ohne Symptomatik in den Mittelpunkt des Systems rücken würden. Das Symptom ist häufig ein „Ausdruck des Ausgeklammerten, des Verborgenen, des Ungesagten, des Unbekannten“ (TRÖSCHER-HÜFNER 1994, S. 41), d. h. dass das Symptom Unstimmigkeiten im System zur Sprache bringt, die auf andere Art und Weise im Moment nicht geäußert werden können. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass aus familientherapeutischer Sicht ein Symptom ein Lösungsversuch eines Problems darstellt, Systembeziehungen stabilisiert, dem Symptomträger häufig eine gewisse Macht verleiht und für Probleme des Gesamtsystems steht (vgl. SCHLIPPE/SCHWEITZER 1999, S. 109 f.).

Im Bezug auf die Etablierung einer neuen Lernkultur gilt deshalb auch, wenn diese scheitert oder auf Schwierigkeiten stößt, darf nicht die Suche nach dem Schuldigen beginnen. Vielmehr sind die Hindernisse auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur als Schwierigkeiten des Gesamtsystems zu deuten. So stellt sich nicht die Frage, wer die Schuld am Desaster hat, sondern welchen Anteil jedes einzelne Systemmitglied an der problematischen Situation hat und wie Beziehungen neu zu gestalten sind, damit das System wieder seiner wachstumsfördernden Funktion gerecht wird. „Mit allen Beteiligten soll eine Kooperationsbeziehung entwickelt werden“ (ZANDER/KNORR 2003, S. 31). Die Symptome einzelner Lernender (z. B. Fernbleiben von Lerngruppentreffen) sind deshalb nicht vorschnell als individuelles Problem abzuheben, sondern auf ihre Systemrelevanz zu überprüfen.

### **Sprache und Kommunikation**

Die Wirklichkeit wird zwischen Menschen sprachlich konstruiert. Menschsein ohne sprachliche Mitteilung scheint nicht möglich. Sie ermöglicht die Teilhabe an den kulturellen Errungenschaften und zwar generationsübergreifend. Die durch Sprache verbundenen Individuen sind gerade auf Grund ihrer kommunikativen Fähigkeiten auf andere Menschen hin bezogen. „*Wissen* ist immer eine aktive Konstruktion von *Bedeutung*, die sich an subjektiven Wirklichkeitskriterien messen muss. Der Kontextbezug und die Generalisierbarkeit dieses Wissens sind an *Kommunikation* gebunden und darauf ausgerichtet, zu *verstehen*,

also Gemeinsamkeit zu unterstellen bzw. Handlungserwartungen zu entsprechen“ (LINDEMANN 2006, S. 152). Sprache macht nur in der Kommunikation mit anderen Menschen Sinn. Individualität und Sozialität sind somit untrennbar miteinander verbunden (vgl. MATURANA 1992b, S. 287 ff.). Lehrende und Lernende haben deshalb die sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern, da mit einer Vielfalt der sprachlichen Möglichkeiten die Vielfalt der potenziellen Wirklichkeitskonstruktionen zunimmt und somit der Lösungshorizont bei Problemstellungen (Lernherausforderungen) geweitet wird (vgl. FOERSTER 1993, S. 49). Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit wird wiederum über den sozialen Kontakt mit anderen Menschen gebildet. Die Bedeutung ist nicht in den Wörtern zu finden, sondern sie ergibt sich durch eine ständige Abfolge von Akkomodationsprozessen und verändert sich demzufolge auch. „Als Erwachsene vergessen wir allzu leicht, wie viel an Tasten, Raten und Herumprobieren notwendig war, bis wir selbst eine Bedeutung für den Ausdruck >>Schlüssel<< konstruiert hatten, die für die unterschiedlichen Möglichkeiten des Gebrauchs hinreichend viabel war – etwa für Wohnungsschlüssel-, Auto-, Schrauben-, Noten-, Berechnungs- oder Geheimdienstschlüssel. Tatsächlich dauert dieser Prozeß der Feinabstimmung und Akkomodation der Wortbedeutungen sowie längerer sprachlicher Ausdrücke für jeden von uns das ganze Leben hindurch“ (GLASERSFELD 2005, S. 229). Eine direkte Übertragung von Wissen, etwas von einem Lehrendem und einem Lernenden, wird damit unmöglich. Die Interpretation des Gehörten ist abhängig von den Re-Präsentation, welche dem Individuum zur Verfügung stehen (vgl. ebd., S. 230). „Verstehen, was jemand gesagt oder geschrieben hat, bedeutet nicht mehr, aber auch nicht weniger, als daß man auf Grund eines sprachlichen Austauschs eine begriffliche Struktur aufgebaut hat, die in dem gegebenen Zusammenhang als kompatibel mit dem betrachtet wird, was der Sprecher offenbar gemeint hat. Diese Kompatibilität kann jedoch nie durch einen direkten Vergleich überprüft werden. Sie zeigt sich ausschließlich darin, daß der Sprecher in der Folge nichts sagt oder tut, was den Erwartungen widerspricht, die der Zuhörer von seiner Interpretation abgeleitet hat“ (ebd., S. 232 f.). LUHMANN geht bezüglich der Möglichkeit des Verstehens grundsätzlich von Dissens, von Nicht-Verstehen, auf Grund der Selbstreferenz der Systeme aus. So kann LUHMANN sagen: „Es gibt keinen unmittelbaren Kontakt zwischen verschiedenen Bewußtseinssystemen“ (LUHMANN 1985, S. 404). Der Glaube der Pädagogen an die Möglichkeit des Verstehens ist für LUHMANN deshalb realitätsfern. „Es sieht schlecht aus für Verstehens-Gläubige“ (LUHMANN 1986, S. 164). Die Verständigungsschwierigkeiten zwischen den am Lehr-Lerngeschehen Beteiligten sind der Normal- und nicht der Ausnahmefall. So kann kein Lehrender automatisch davon ausgehen, dass er verstanden wird, sondern er

muss vielmehr davon ausgehen, dass er missverstanden wird. Das gleiche gilt umgekehrt. Der Lernberater sollte sich hüten, voreilig zu meinen, den Teilnehmerbeitrag erfasst zu haben. So wird das Nachfragen, das sich gegenseitige Versichern, zu einem wichtigen Element der kommunikativen Beziehungen. Die prinzipielle Selbstbezogenheit weist zudem darauf hin, dass es häufig notwendig sein wird herauszustellen, welche Vorteile die Lernerfahrung für den Einzelnen mit sich bringen könnte. Vor diesem Hintergrund macht auch die Begründungspflicht von HEJL Sinn, der fordert, dass die Motive für das eigene Handeln möglichst nachvollziehbar dargelegt werden (vgl. HEJL 1995, S. 60). SATIR spricht von einem kongruenten Kommunikationsstil, d. h. dass die Äußerungen möglichst mit dem inneren Denken und Empfinden übereinstimmen sollen. Sie grenzt die kongruente Kommunikation gegen weniger förderliche Kommunikationsstile (Beschwichtigen, Anklagen, Rationalisieren und Ablenken) ab.

Abbildung 22: Kommunikationsstile im Überblick (nach SATIR 2002, S. 71 ff.)

Kommunikationsstile 	Beschwichtigen	Anklagen	Rationalisieren	Ablenken	Kongruente Kommunikation
Ausdrucksformen 					
Wortwahl	Bejaend	beschimpfend	erklärend	verwirrend	klärend
Körper-Ausdruck	Hilfsbedürftig	herabsetzend	unberührt	widersprüchlich	stimmig
Gedanken und Gefühle	minderwertig abhängig	einsam minderwertig	ausgeliefert	einsam heimatlos	angenommen

Es geht bei jeglicher Kommunikationsgestaltung also darum, die unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmer für die eigene Wirklichkeitskonstruktion zu nutzen und die Wechselwirkungen zwischen den Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten deutlich machen. Um die Kontextbezogenheit kommunizierbar zu machen, bieten sich das zirkuläre Fragen an.

„Die Struktur solcher Fragen vermeidet eine direkte Antwort. Sie versucht, den Beobachterstandort so zu verschieben, daß möglichst nicht direkt und verkürzt geantwortet wird, sondern ein Kontext mit zu



bedenken ist, so daß aus der kontextbezogenen Antwort neue Informationen und daraus neue Beobachterperspektiven entstehen können. Der Kontext aber bedeutet, daß sowohl der Frager als auch der Antwortende die Rückkopplungen und damit bedeutsame Wirkungen und Funktionen in der Kommunikation mit reflektieren“ (REICH 2000, S. 237).

Im Hinblick auf die zirkulären Fragen lassen sich bestimmte Fragetypen identifizieren (vgl. ebd., S. 239 f.), die sich auf alle zeitlichen Dimensionen (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) beziehen können.

Abbildung 23: Beispiele für die Fragetypen im Kontext der beruflichen Weiterbildung

**Bedingungsfragen**

Frau S.: Was meinen Sie, welche Bedingungen hätten gegeben sein müssen, damit der Lehrgangsteilnehmer N. seine Prüfung mit Erfolg abgelegt hätte? (Vergangenheitsfrage)

**Zuschreibungs- und Klassifikationsfragen**

Herr L.: Was glauben Sie, wie Ihr jetziges Verhalten auf Ihren Vorgesetzten wirkt? (Gegenwartsfrage)

**Erklärungsfragen**

Frau N.: Welche Erklärung haben Ihre Teammitglieder dafür, dass der Weiterbildungsbedarf erst jetzt erkannt wird? (Gegenwartsfrage)

**Übereinstimmungsfragen**

Was glauben Sie, Herr F., was Herr W. in einer Woche noch von unserer Fortbildung wissen wird? (Zukunftsfrage)

**Differenzfragen**

Wer glauben Sie, Frau W., wird zu einer anderen Bewertung hinsichtlich der Leistungsfähigkeit des Mitarbeiters kommen? (Zukunftsfrage)

Zirkuläre Fragen nehmen also bewusst den Umweg über systemrelevante Personen in Kauf, um deren Sichtweise ins Gespräch zu bringen. Dabei ist es von einem unschätzbaren Vorteil, dass diese Personen selbst nicht unbedingt anwesend sein müssen, aber trotzdem zu Wort kommen. Interessant ist es natürlich, wenn trotz der Anwesenheit der betroffenen Personen zirkulär gefragt wird. Dabei werden die Fantasien, die sich jeder um den jeweils anderen macht, offen gelegt. Dies trägt zur Klarheit der Kommunikation bei. Nicht selten treten hier „Aha-Effekte“ auf, da die Ursache von Kommunikationsstörungen häufig in den Fantasien

(oder Konstruktionen) der Konfliktpartner zu finden ist. Damit haben zirkuläre Fragen präventiven Charakter und stellen gleichzeitig eine Möglichkeit einer Intervention dar.

### Fazit

Eine direkte Ableitung von Handlungsempfehlungen aufgrund systemtheoretischer Erkenntnisse im Sinne von linear funktionierenden Interventionen kann es nicht geben. Das wäre ein Widerspruch in sich. GLASERSFELD warnt selbst vor einer zu großen Euphorie hinsichtlich der Übertragung der Erkenntnisse des Konstruktivismus auf Lehr-Lernprozesse. Es wird nach seiner Einschätzung Jahre dauern, bis ein solcher Transfer aufgrund der bis dahin gemachten Erfahrungen, als mehr oder weniger viabel erscheint (vgl. GLASERSFELD 2005, ebd. S. 283). Grundsätzlich gilt, dass jedes Handeln des Lehrenden als hilfreich von den Lernenden interpretiert werden kann. „Jedes Handeln oder Nicht-Handeln kann das Gegenüber in seiner Entwicklung und seinem Lernen unterstützen oder hindern, je nachdem, wie es selbst diese Handlung als Perturbation erfährt“ (LINDEMANN 2006, S. 157). Aufgrund der Komplexität der Lehr-Lernsystems sind bei der Beurteilung dessen vielfältige Faktoren in einem gemeinsamen Evaluationsprozess zu berücksichtigen. „Überprüfungen haben in dieser Sichtweise nur einen Sinn, wenn sie in einem dialogischen Austausch über Inhalte und Sinn von Gelerntem stattfinden. Ebenso wie bei guten Personalgesprächen im Rahmen der Mitarbeiterführung geht es hierbei um einen Austausch über Möglichkeiten und Ressourcen persönlicher *und* institutioneller Weiterentwicklung. Bewertung als **gemeinsame Evaluation** beschränkt sich hierbei nicht nur auf personenbezogene Zuschreibungen, sondern schließt das Handeln aller Beteiligten mit ein ... Ebenso können hierbei soziale Faktoren, räumliche und materielle Ressourcen sowie die zeitliche Gestaltung von Arbeitsabläufen bzw. Lernprozessen reflektiert werden“ (ebd., S. 164).

Aus systemtheoretischer Perspektive kommt dem einzelnen Lernenden ein hohes Maß an Bedeutung zu. „Neben einer Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen und einer stärkeren Beteiligung aller Systemmitglieder an Entscheidungs- und Verantwortungsprozessen rückt hier die Qualität pädagogischer Gestaltungsprozesse, vor allem in Aspekten der Beziehungsgestaltung, in den Vordergrund. Der einzelne Mensch ist hier nicht nur ein beliebiges Element pädagogischer Systeme, sondern aktiv an der Systemreflexion und -gestaltung beteiligt“ (ebd., S. 207). Jeder Lehr-Lernprozess muss deshalb auch auf die einmalige Situation der Beteiligten abgestimmt werden.

Da Lernende die Worte des Lehrenden laufend auf der Grundlage des subjektiven Erfahrungshintergrundes interpretieren, ist der Lehrende aufgefordert, eine permanente Überprüfung der

Interpretationen zu ermöglichen (GLASERSFELD 2005, ebd. S. 292 f.). „Der Lehrer kann den Schülern nicht sagen, welche Begriffe sie konstruieren und wie sie das tun sollen, er kann sie aber durch einen klugen Sprachgebrauch daran hindern, in Richtungen zu konstruieren, die er für sinnlos hält, in die sie aber, wie er aus seiner Erfahrung weiß, oft gehen würden“ (ebd., S. 295). Durch eine vielfältige Weltbegegnung werden zahlreiche Gelegenheiten eröffnet, Begriffe zu konstruieren (vgl. ebd., S. 296 f.). Lernende sollen selbst Entdeckungen machen können, d. h. auch, dass sie erkennen, dass ihre bisherigen kognitiven Schemata zur Strukturierung der Erfahrungen wenig viabel sind. „Solche selbsterzeugte Krisen bewirken viel eher eine begriffliche Akkomodation als irgendeine Kritik von außen. Es sind dies Situationen, in denen der Lehrer zum höchst erfolgreichen Helfer wird, und zwar nicht dadurch, daß er den >>richtigen<< Weg zeigt, sondern daß er die Aufmerksamkeit auf einen vernachlässigten oder irreführenden Faktor im Vorgehen des Studenten lenkt“ (ebd., S. 303).

### **Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell**

- Lehrende und Lernende lenken den Blick auf die Beziehungen zwischen den didaktischen Elementen ohne das Individuum zu vernachlässigen.
- Die Etablierung einer neuen Lernkultur muss sowohl an den Personen als auch dessen organisatorischen Ausgestaltung ansetzen.
- Lehrende und Lernende berücksichtigen die Bedeutung des Kontextes für individuelles Handeln und damit die Notwendigkeit den Blick (auch) auf die Rahmenbedingungen des Lernens zu richten (bis hin zu übergeordneten Organisationsstrukturen; vgl. 5.1. Analyse konkreter Rahmenbedingungen).
- Die Partizipation hinsichtlich der Spiel- bzw. Lernregeln ist ein vitaler Bestandteil einer integrativen Didaktik.
- An Stelle eines überzogenen Machbarkeitsdenkens kann sich eine realistischere Einschätzung der Wirksamkeit von Interventionsformen ergeben und die Motivation zum Experimentieren erhöht werden (da keiner mit absoluter Sicherheit *die* Lösung anbieten kann).
- Die Förderung des gegenseitigen Austausches ist als Dynamo für Veränderungen zu verstehen.
- Die Vielfalt der Interaktionen zwischen den am Lerngeschehen Beteiligten ist ein Indikator einer integrativen Didaktik einer neuen Lernkultur.
- Die Verantwortung für den Lehr-Lernprozess wird geteilt: Der Lehrende ist „Zulieferer“, der Lernende „Baumeister“ seiner selbst.

- Da lebendig sein bedeutet unterschiedlich zu sein, werden gleiche Lernergebnisse nicht erwartet.
- Der Lehrende macht Sinnangebote in dem Bewusstsein, dass diese auch abgelehnt werden können.
- Lehrende und Lernende fördern die reflexiven Fähigkeiten des Einzelnen.
- Die didaktisch-methodische Planung bezieht sich auf die Angebote, die Gestaltung der Lernumwelt, und nicht auf das, was letztlich vom Lernenden angenommen wird.
- Die Förderung der Eigenmotivation stellt eine zentrale Forderung im Kontext einer neuen Lernkultur dar.
- Der Lernberater hat den Auftrag, neue (d. h. kongruente) Beziehungsnetze zu ermöglichen.
- Bei der Etablierung einer neuen Lernkultur liegt der Fokus auf der Beobachtung des Prozesses, ohne dabei inhaltliche Zielstellungen aus den Augen zu verlieren.
- Der Lehrende versteht sich immer als Teil des Systems.
- Lehrende haben eine Führungsrolle, sind aber auch Lernpartner.
- Sie regen zu einem Rollenwechsel an (Lehrer werden zu Lernenden und Lernende zu Lehrern).
- Der Lernberater ist stets um Perspektivenvielfalt bemüht und legt seine Hypothesen (Wirklichkeitskonstruktionen) offen, macht sie damit kommunizierbar und hinterfragbar.
- Der Lernberater vertraut auf den Lernwillen und die Lernfähigkeit der Lernenden und hilft bei der Identifizierung von Lernressourcen.
- Die Eigenverantwortung der Lernenden ist damit ein wichtiges Merkmal einer neuen Lernkultur.
- „Symptome“ geben Aufschluss hinsichtlich der Beziehungsqualität.

#### Weitere Implikationen:

- Notwendigkeit des Respekts vor dem Subjekt;
- Prinzipiell gleiche (Un-) Gültigkeit von Meinungen und damit Plädoyer für Partnerschaftlichkeit;
- Bewusstsein, dass es keine letzten Lösungen gibt und damit die Verpflichtung zu vorsichtiger Intervention;
- Bereitschaft, eigene Wirklichkeitskonstruktionen zu hinterfragen und damit der Verzicht auf das Überstülpen von Wahrheiten;

- Notwendigkeit eigene Wirklichkeitskonstruktionen und deren sozial-historische Kontexte mitzuteilen, da diese nur dem Erfinder bekannt sind;
- Lehren und Lernen als sokratischer Prozess, bei dem mit den Wirklichkeitskonstruktionen der Lernenden gearbeitet wird und nicht gegen diese, da der Lernende die Informationen intern auf Grund seiner Struktur verarbeitet und es so keinen direkten Wissenstransfer geben kann (Hilfe zum Selbstlernen);
- Verzicht auf die Perfektionierung von Planung (Förderung der offenen Planung) mit gleichzeitiger Anregung zur Selbstreflexion.

## **4.2. Veränderte Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns und Konsequenzen für die Organisationsstrukturen**

### **4.2.1. Gesellschaftlicher Wandel**

Bei der Beschreibung des gesellschaftlichen Wandels ist eine Auswahl notwendig. „Die Entwicklungsprozesse in der Gesellschaft sind in Bibliotheken füllender Weise thematisiert worden“ (HUFER 1999, S. 51). Skizzenhaft werden nun drei Aspekte aufgezeigt, die stellvertretend für die anderen Tendenzen stehen und die eine besondere Bedeutung für das didaktische Geschehen aufweisen. Diese, wenn auch verkürzende Darstellung ist notwendig, um den Kontext beruflicher Weiterbildung deutlich zu machen.

#### **Betonung der Autonomie**

Gefragt sind der autonome, selbstbewusste und sich selbst verwirklichende Mensch, bzw. Rahmenbedingungen, die es ermöglichen, diesen Bedürfnissen nachzukommen. „Man kann Selbstorganisation als politisches Programm verstehen, das sich z. B. gegen Fremd- und Außenbestimmung, gegen unreflektierte und unausgesprochene Macht- und Hierarchieordnungen wendet. Die Vertreterinnen dieses Programms treten für die Beteiligung der Betroffenen, für die Erweiterung ihrer Handlungs- und Einflußmöglichkeiten und für die Entdeckung gemeinsamer Kräfte und Ressourcen ein“ (SCHATTENHOFER 1998, S. 20). Auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung wird diese Tendenz zu mehr Selbstorganisation mit Schlagwörtern wie „Empowerment“, „Selbstgesteuertes Lernen“ usw. (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG und TECHNOLOGIE 1998, DIETRICH/FÜCHS-BRÜNINGHOFF u. a. 1999), zumindest theoretisch dokumentiert. Viele Mitarbeiter und Lernende sind es jedoch immer noch nicht gewohnt, tatsächlich mitbestimmen zu dürfen (vgl. REICH 2000, S. 277 f.). Wenn hier Schwierigkeiten auftreten

(z. B. wenn Vorschläge gleich im Ansatz als unmöglich abqualifiziert werden), dann darf nicht der Schluss gezogen werden, dass eine autoritäre Führung doch besser sei. Mitbestimmung muss eben auch gelernt werden (vgl. KLAFFKI 1996, S. 474 f.). Gelingt die Verbindung von Autonomie und Kooperation, z. B. in Form von relativ selbständigen Teams, dann können diese ein hohes Leistungspotential entwickeln.

„Auf Basis der Beobachtung von *Silicon Vally-Type Firms* kann festgestellt werden, dass Autonomie und Innovation in einem engen, positiven Zusammenhang stehen. Die Gewährung von Autonomie – zur Entwicklung unternehmerischen Denkens bei allen Mitarbeitern – ist zudem ein wesentliches Erfolgsmerkmal exzellenter Unternehmen. Auf Basis einer empirischen Untersuchung von 53 Teams, kann der positive Effekt der Autonomie von Teams auf deren Leistung und damit den Erfolg eines Vorhabens bestätigt werden; eine Einschränkung der Autonomie im Prozessverlauf wirkt hingegen negativ; sie agieren dann zu langsam“ (KRIEGER 2005, S. 63).

Die Gewährung von Autonomie beinhaltet auch die Verfügbarkeit über die notwendigen Ressourcen. So ist „die Ressourcenausstattung des Teams ... eine wesentliche Basisvoraussetzung der Umsetzung einer Innovation“ (ebd., S. 114). Das innovative Potenzial kann dem Team und damit auch dem Unternehmen nur zugute kommen, wenn der Mitarbeiter mit seinen Anliegen ernst genommen wird. Störungen im Betriebsklima oder in Lerngruppen können schneller behoben werden, wenn die Mitarbeiter gelernt haben sich zu äußern und Verantwortung für ihren Bereich zu übernehmen (vgl. COHN 2004, S. 121 ff.). Das Anliegen der am Lehr-Lerngeschehen Beteiligten muss es sein, individuelles Interesse und gemeinschaftliche Belange zu berücksichtigen. „Lebensqualität und Anschlussfähigkeit sind dann gegeben, wenn eigene und fremde Bedürfnisse in optimaler Weise miteinander in Einklang gebracht werden. Immer wieder von neuem. Es ist ein komplexes und dynamisches Wechselspiel von <<sich anpassen>> und <<sich einbringen>> (MÜLLER 2004, S. 14). Dabei ist es wichtig, eine Entscheidungs- und Streitkultur zu entwickeln, die diesen Interessenabgleich auf effektive Weise möglich macht. „Eigenverantwortung ist nicht individualistisch zu realisieren, sondern zur Wahrnehmung von Verantwortung in Betrieben gehören immer auch diskursive Prozesse“ (POSERN 2004, S. 3). Gerade in Lernprozessen haben sich demokratische Spielregeln noch nicht überall durchsetzen können. So ist es nicht verwunderlich, dass zunächst Lehrende wie Lernende durch die Selbstbestimmung überfordert sind (vgl. u. a. WENZIG 2005, S. 143).

### **Informations- und Wissensgesellschaft**

Neben dem Streben nach Autonomie kommt auch dem Wissen eine immer größere Bedeutung in unserer Gesellschaft zu, welches mit dem Termini der Informations- und Wissensgesellschaft zum Ausdruck gebracht wird.

„Unter den verschiedenen Konzepten, zeitgenössische entwickelte Gesellschaften zu typisieren, hat neben allerlei andern Wortbildungen der Begriff der Wissensgesellschaft nicht zuletzt für die Pädagogik, auch für die Erwachsenenbildung, eine prominente Bedeutung gewonnen (Nolda 1996; Höhne 2003)... Die Kategorie der Wissensgesellschaft verspricht, eine Brücke zwischen gesellschaftlichen Strukturvorstellungen und einem pädagogischen Anliegen, der Vermittlung von Wissen, zu schlagen... Vor allem ermöglicht es das Konzept der Wissensgesellschaft, die Transformation oder den Wandel der gesellschaftlichen Strukturen mit entsprechenden Veränderungen innerhalb des Bildungssystems zu verbinden. So wird von vielen Experten die These vertreten, dass sich das deutsche, noch ganz von den alten industriellen Strukturen geprägte Bildungssystem angesichts des massiven gesellschaftlichen Wandels, der sich um das Bildungssystem herum vollzieht und der mit dem Begriff der Wissensgesellschaft belegt wird, in einer tief greifenden Phase der Umbildung befindet (oder zumindest vor einer solchen Herausforderung und Notwendigkeit steht)“ (WIESNER/WOLTER 2005, S. 31 f.).

Damit stellt sich die Frage, an Hand welcher Kennzeichen der Wandel zur Wissensgesellschaft festgemacht werden kann.

„Empirisch lassen sich mehrer Indikatoren angeben, die den Wandel unserer Gesellschaft zu einer Wissensgesellschaft verdeutlichen:

- Der steigende Anteil, den wissensintensive Wirtschaftszweige im Industrie- und Dienstleistungssektor an der volkswirtschaftlichen Wertschöpfung und am wirtschaftlichen Wachstum haben, sowie der Trend zur Digitalisierung und globalen Vernetzung der Ökonomien, durch den sich herkömmliche räumliche (z. B. nationalstaatliche) Grenzen wirtschaftlicher Aktivität auflösen;
- Der Wandel in der sektoralen Beschäftigten- und Berufsstruktur, der eine deutliche Verschiebung vom sekundären, industriell-produzierenden zum tertiären Sektor, in den Dienstleistungsbereich hinein zeigt (inzwischen arbeiten gut zwei Drittel aller Erwerbstätigen im tertiären Sektor, zu Beginn des 20. Jahrhunderts war es etwa ein Viertel);
- das Wachstum wissens- und forschungsintensiver Branchen sowohl innerhalb des sekundären wie des tertiären Sektors; besonders innerhalb des tertiären Sektors wächst der Anteil der so genannten sekundären, humankapitalintensiven Dienstleistungen (Forschung, Entwicklung, Organisation, Management, Information/Kommunikation, Beratung, Betreuung, Erziehung/Ausbildung, Gesundheit usw.) schneller als der der primären, einfachen Dienstleistungen;

- die massive Bildungsexpansion der letzten vier Jahrzehnte, die im Bereich der höheren und akademischen Bildung zu einer unübersehbaren „massification“, zu einem „shift from elite to mass (secondary and post-secondary) education“ geführt hat...
- der kontinuierliche Bedeutungszuwachs allgemeiner und beruflicher Weiterbildung inzwischen über die gesamte Lebensspanne...
- die Dynamik und Diversifikation der Wissenserzeugung...
- die nicht zuletzt aufgrund veränderter Technologien wachsende, jetzt auch globale Verfügbarkeit über Information und Wissen, die die Möglichkeiten des Zugriffs und Zugangs zu Wissen potenzieren“ (ebd., S. 36 f.).

Wichtig im Zusammenhang mit der Diskussion um die Informations- und Wissensgesellschaft ist die Unterscheidung der Termini „Information“ und „Wissen“. So macht die Zunahme der Informationsmenge alleine nicht die Wissensgesellschaft aus.

*„Bei einer genaueren Betrachtung des Begriffs Wissensgesellschaft fällt schnell auf, dass häufig mit einem sehr unbestimmten Wissensbegriff gearbeitet wird. Im Unterschied zur reinen Information setzt der Erwerb von Wissen individuelle Erfahrung und reflexive Aneignung voraus. Vereinfacht gesagt ist Wissen verarbeitete Information oder mit anderen Worten: Wissen ist die Veredelung von Informationen“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, S. 259).*

Wissen ist also mehr als informiert sein und impliziert komplexe Verhaltensweisen, die über enzyklopädische Vorstellungen von einer bloßen Faktenaneignung weit hinausgehen.

*„Wissen in diesem Verständnis deckt sich auch nicht mit den herkömmlichen Vorstellungen von gespeichertem Informationswissen oder Schulfachwissen, von isolierten Informationen, Daten und Fakten, sondern umfasst über inhaltliches Basiswissen hinaus in erster Linie komplexere Operationen, individuelle Strategien der Informationsverarbeitung und –nutzung, so dass sich Wissen und anspruchsvollere analytische Kompetenzen begrifflich nicht mehr unterscheiden lassen. Dieser komplexe Wissensbegriff ist einer der Gründe, warum die Vorstellung einer Wissensgesellschaft oft mit Konzepten des Wissensmanagements verknüpft wird“ (WIESNER/WOLTER 2005, S. 33).*

Die Informationen bilden damit lediglich den Ausgangspunkt für das benötigte Wissen. „Auch wenn Information zum wichtigsten ‚Rohstoff‘ geworden ist und viele Menschen in den postindustriellen Gesellschaften mit der Gewinnung und Verarbeitung von Informationen beschäftigt sind, ist erst das Ergebnis dieses Prozesses, nämlich das Wissen, die eigentliche Ressource und für das Individuum und die Gesellschaft von entscheidender Bedeutung. Helmut Willke hat dazu den Begriff der *Wissensgesellschaft* geprägt (Willke 1997; Pongs 1999, S. 261 - 279)“ (STADTFELD 2004, S. 10). Die richtigen Informationen zum richtigen



Zeitpunkt zu haben, wird immer bedeutender. „Allein in den acht Jahren zwischen 1972 und 1980 wurden so viele Informationen gesammelt wie in den letzten 2000 Jahren zuvor“ (HAASE/DOELKER 1998, S. 13). Auf Grund der ungemeinen Wissensfülle kann das Wissen nicht mehr in der Hand einiger weniger Fachleute liegen. Auch die Experten überblicken oft nur noch einen Teilbereich ihres Wissensgebietes und die Dynamik des Wissens tut ihr Übriges, um eine ständige Neuorientierung erforderlich zu machen.

„Freilich soll mit der Bezeichnung ‚Prozesshaftigkeit‘ nicht ausgedrückt werden, dass alles in Fluss ist und es keine Bildungswertbeständigkeit mehr gibt. Wenn mitunter von einer sinkenden ‚Halbwertszeit‘ des Wissens die Rede ist, so erscheint das wirkliche Problem dahinter versteckt. Die hohe Geschwindigkeit der Wissenserneuerung trifft keinesfalls in allen Wissensgebieten gleichermaßen zu.

In den neuen Technologien, z.B. Biotechnologien, ist der Wissenszuwachs natürlich hoch. Bisher bekanntes Wissen veraltet deshalb aber nicht unbedingt, sondern bindet sich in neue Kontexte ein. Rückkoppelnd beeinflusst diese Einbindung von Bekanntem in neue Kontexte die Ordnung vorhandener Wissenssysteme, was dann scheinbar als ‚neu‘ empfunden wird“ (STORZ 2005, S. 88).

Neues Wissen entsteht also häufig in der Kombination bereits bekannter Informationen. Die Zugangsmöglichkeiten zu den Informationen, die neues Wissen und Lernmöglichkeiten eröffnen, sind jedoch höchst unterschiedlich. Die vierte Kulturtechnik, also der kompetente Umgang mit Informationen (vgl. RHEINLÄNDER 2003, S. 14), wird nur von einem Teil der Lernenden beherrscht. Das Problem ist häufig nicht, dass es zu wenig Informationen über einen bestimmten Sachverhalt gibt, sondern die Schwierigkeit sich in dieser Vielfalt Orientierung zu verschaffen. „Immer mehr. Immer schneller. Immer lauter. Immer aggressiver. Wie ein strukturloser Konfettiregen. Die Informationsflut setzt den Menschen zu“ (MÜLLER 2004, S. 12). Die Angebotsvielfalt an Informationsquellen erschwert zudem überhaupt an die relevanten Informationen zu kommen. So sind „vermutlich 99 Prozent der neuesten Forschungsergebnisse und wissenschaftlichen Veröffentlichungen für unseren privaten und beruflichen Alltag irrelevant“ (SIEBERT 2000, S. 5). Die zunehmende Spezialisierung der Berufe erfordert aber nicht nur einen Zuwachs an Wissen und Wissensmanagement. Die Wissensgesellschaft ist keine gleichberechtigte Gesellschaft. Berufe, die auf ein „Mehr an Wissen“ angewiesen sind, stehen einer Vielzahl an Tätigkeiten gegenüber, die durch die Spezialisierung in anderen Bereichen eigene Qualifizierung einbüßen. Ein neuer Kultur-analphabetismus macht sich breit.

„Einerseits gerät die zunehmende Spezialisierung der Berufe und ihrer Anforderungen in Gegensatz zu wichtig erscheinenden allgemeinbildenden Qualifikationen, wobei eine weitere Ausdehnung der schon

sehr langen Ausbildungszeiten nicht mehr praktikabel und zu teuer erscheint; andererseits zeigt sich aber auch, daß der wissenschaftlich-technische Fortschritt nicht automatisch immer besser qualifizierte Arbeitskräfte benötigt, sondern die produktiven Kräfte immer stärker in qualifizierte und unqualifizierte scheidet, weil der Arbeitsprozeß durch Automation in vielen Bereichen die Arbeit immer stärker dequalifiziert und vereinfacht. Besonders letztere Tendenz wirkt sich nachteilig auch auf die Ebenen der beobachtenden und tätigen Seite der Lehr- und Lerntraditionen aus, denn für viele Schüler besteht als industrielle Reservearmee keine notwendige Qualifizierungsaufgabe im Sinne einer umfassenden Bildung, wenn sie im beruflichen Leben nur einfache Aufgaben ausüben können. So entsteht ein gesellschaftlich tolerierter Kulturalphabetismus“ (REICH 2000, S. 186 f.).

So wird die Schere zwischen hoch qualifizierten und gering qualifizierten Mitarbeitern größer. Es zeigt sich deutlich, dass fast ausschließlich die sehr gut ausgebildeten Fachkräfte von der Tendenz zur Wissensgesellschaft profitieren, während helfende Tätigkeiten zunehmend obsolet werden.

„Dass die Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt immer weiter zunehmen, ist empirisch gut belegt. Nach Untersuchungen des Kieler Instituts für Weltwirtschaft ist der Beschäftigungsanteil von Geringqualifizierten ohne Schulabschluss und/oder Berufsausbildung langfristig deutlich zurückgegangen. Spiegelbildlich ist der Anteil der Beschäftigten mit mittlerer Qualifikation mit Berufsausbildung und/oder Abitur oder hoher Qualifikation mit Hochschulabschluss von 1984 bis 1997 von 40,2 auf 47,4 Prozent gestiegen. Die Verschiebung der Nachfrage nach höheren Qualifikationen ist nach dieser Studie Folge des zumindest teilweise globalisierungsbedingten Strukturwandels (Kleinert u.a. 2000: 74ff.). Sie geht auf zwei parallele Entwicklungen zurück: Zum einen expandieren die Sektoren mit größerem Anteil an Höherqualifizierten, während die Sektoren mit kleinerem Anteil an Höherqualifizierten geschrumpft sind. Zum anderen ist in nahezu allen Sektoren – auch in den schrumpfenden – der Anteil an Höherqualifizierten gestiegen. Auch die Analyse der Beschäftigungsstruktur nach Tätigkeiten – statt nach Sektoren – ergibt, wie auch die Kieler Studie zeigt, ein ähnliches Bild (DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, S. 213 f.).

Damit wird das Wissen wieder zunehmend zum Herrschaftswissen. Die Fähigkeit, neue Kommunikationstechnologien zu nützen, steht in einem engen Zusammenhang zu den Karrierechancen im Beruf und den Möglichkeit der sozialen Anteilnahme im privaten Kontext. „Da der Zugang zu den modernen Kommunikationsnetzen mehr und mehr zu einem sine-qua-non für berufliches Weiterkommen und persönliche Teilnahme am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben wird, wäre ein permanenter Ausschluss bestimmter Ländergruppen oder einiger Bevölkerungskreise eine Gefahr für den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft (Eckert 2001: 3)“ (ebd., S. 263).

WIESNER und WOLTER fassen nun die Gefahren der Wissensgesellschaft wie folgt zusammen:

- Die Gefahr einer wachsenden sozialen Polarisierung zwischen den ‚Gewinnern‘ dieser Entwicklung, insbesondere den wissensbasierten Expertenberufen, und den ‚Verlierern‘, den gering- oder fehlqualifizierten, bildungsfernen Absolventen und Absolventinnen des Bildungssystems und den strukturell benachteiligten Gruppen des Arbeitsmarktes..., die mit Schulmüdigkeit, Schulverweigerung oder Weiterbildungsabstinenz und latenter Bildungsresistenz auf ständig wachsende intellektuelle Anforderungen reagieren;
- die individuellen und kollektiven Risiken und Verunsicherungen, die angesichts der steigenden Bedeutung von Wissen mit Handeln unter Bedingungen des Nicht-Wissens oder Teil-Wissens, von Irrtümern und Fehlern, eines ständig abnehmenden individuellen Anteils am gesamten potentiell verfügbaren Wissensvolumen verbunden sind – ein Problem, das häufig als ‚knowledge gap‘ bezeichnet wird;
- die rechtlichen und politischen Fragen der Offenheit bzw. Kontrolle des Zugangs und der Verwertung von Wissen, auch die gesellschaftspolitischen Folgen, die sich aus der zunehmenden Dominanz von Experten und Spezialisten aller Art ergeben“ (WIESNER/WOLTER 2005, S. 37).

Der Umgang mit der immer größer werdenden Wissensmenge stellt eine zentrale Herausforderung in der heutigen Gesellschaft dar. Wissen ist nur in relativ kleinen Einheiten nutzbar und impliziert deren Bewertung und Reflexion (vgl. u. a. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1998).

„Speziell der steigende Umfang des wissenschaftlichen Wissens (*Wissensexplosion*) und damit auch das höhere Obsoleszenztempo des einmal erworbenen Wissens (‚Erosion des Wissens‘) stellen die Individuen und auch die Bildungseinrichtungen vor steigende Anforderungen. Materiale Wissensbestände (so genanntes ‚Vorratswissen‘) sind dadurch in nahezu allen Fachgebieten kaum noch mittel- und langfristig verbindlich definierbar. In der entstehenden Wissensgesellschaft tritt deshalb die Fähigkeit zur gezielten Informationsbeschaffung und –nutzung immer mehr in den Vordergrund individueller und gesellschaftlicher Interessen“ (ARNOLD/LERMEN 2005, S. 47).

Die potenzielle Verfügbarkeit von großen Informationsmengen und deren rationelle Verarbeitung durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien eröffnen jedoch auch die Chance nach neuen Wegen der Beschäftigung. „Durch die zunehmende Verbreitung von Computern und Internetzugängen und die damit verbundenen Veränderungen werden in Zukunft vermehrt neue Lern- und Arbeitsformen - wie Telelearning und/oder Telearbeit - entstehen“ (STADTFELD 2004, S. 10). Die Wissensgesellschaft erfordert den Einsatz für geringqualifizierte Mitarbeiter, die durch die Hochqualifizierung von Spezialisten ihre eigene

anspruchsvolle Tätigkeit (zum Teil) eingebüßt haben. Gerade die Lernschwächeren stehen in der Gefahr, das Wissensangebot nicht nützen zu können. Selbstorganisiertes Lernen, welches die Wissensgesellschaft erfordert, benachteiligt diejenigen, die bereits Schwierigkeiten haben, Wissensquellen zu nutzen und zu verarbeiten (vgl. u. a. WIESNER/WOLTER 2005, S. 37).

### **Risikogesellschaft**

Der Wandel der Gesellschaft bringt, wie bereits im Zusammenhang mit der Informations- und Wissensgesellschaft deutlich wurde, neben Chancen auch neue Risiken für den Einzelnen mit sich.

„Der Begriff der >>Industrie- oder Klassengesellschaft<< (im weitesten Sinne von *Marx* und *Weber*) kreiste um die Frage, wie der gesellschaftlich produzierte Reichtum sozial ungleich *und zugleich* >>legitim<< verteilt werden kann. Dies überschneidet sich mit dem neuen *Paradigma der Risikogesellschaft*, das in seinem Kern auf der Lösung eines ähnlichen und doch ganz andersartigen Problems beruht. Wie können die im fortgeschrittenen Modernisierungsprozeß systematisch mitproduzierten Risiken und Gefährdungen verhindert, verharmlost, dramatisiert, kanalisiert und dort, wo sie nun einmal in Gestalt >>latenter Nebenwirkungen<< das Licht der Welt erblickt haben, so eingegrenzt und wegverteilt werden, daß sie weder den Modernisierungsprozeß behindern noch die Grenzen des (ökologisch, medizinisch, psychologisch, sozial) >>Zumutbaren<< überschreiten?“ (BECK 2003, S. 25 f.).

Im Kontext zunehmender Verunsicherung suchen die Menschen nach Orientierung, Verlässlichkeit und Sicherheit (vgl. ebd., S. 364). „Modernisierung gilt als >>Rationalisierung<<, obwohl hier etwas mit System geschieht, das sich bewusster Kenntnis und Kontrolle entzieht“ (ebd., S. 364). So werden die Risiken zunehmend intransparent und „das Versprechen der Sicherheit wächst mit den Risiken“ (ebd., S. 26), obwohl diese Zusagen nicht selten jeglicher Grundlage entbehren. Trotzdem glauben viele Menschen den Versprechungen des Fortschritts und BECK spricht gar von einer „modernen Religion“ (ebd., S. 357), da sich die Menschen nicht mehr Gott, sondern der Technik anvertrauen.

Die Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Bereiche prägt die moderne Gesellschaft. „Die Industriegesellschaft ist auch außerhalb der Arbeit in der Schematik ihres Lebens, in ihren Freuden und Leiden, in ihrem Begriff von Leistung, in ihrer Rechtfertigung von Ungleichheit, in ihrem Sozialrecht, in ihrer Machtbalance, in ihrer Politik und Kultur *durch und durch eine Erwerbsarbeitsgesellschaft*“ (ebd., S. 222). Deshalb ist der Umbruch und ständige Wandel, der sich sehr deutlich in der Arbeitswelt zeigt, von besonders großem Einfluss im Hinblick auf den Einzelnen und die Gesellschaft als Ganzes.

„In der Arbeitswelt der Zukunft werden lineare Berufsbiografien und fixe Arbeitsplätze der Vergangenheit angehören. Sie wird geprägt sein von wendigen Arbeitsnomaden, die selbständig und befristet arbeiten. Diese „Ich-AG“ ist extrem flexibel organisiert. Die strikte Trennung zwischen Arbeits- und Freizeit verschwimmt. Er wird auch nicht mehr die Präsenz bezahlt, sondern vielmehr der Abschluss eines Projekts. An die Stelle der klassischen Erwerbsarbeit tritt ein Tätigkeits-Mix mit befristeten, wechselnden Beschäftigungen, die schnell und vor allem mobil erledigt werden“ (WELAN 2001, S. 13).

Der schnelle Wandel, die vielfältigen Optionen und hohe Komplexität unserer Welt etc. bringen es mit sich, dass es immer wichtiger wird, unter Ungewissheitsstrukturen handlungsfähig zu bleiben. Das Leben wird zu einem nur begrenzt kalkulierbaren Risiko. Wenn dieser Satz im eigentlichen Sinne schon immer galt, so gilt er heute und in Zukunft umso mehr. Weder die Familie (hohe Scheidungsraten etc.) noch der Beruf („Arbeitsnomaden“, WELAN 2001, S. 13) können dem einzelnen die nötige Stabilität gewährleisten. Damit entzieht sich sowohl das Privat- als auch das Arbeitsleben zunehmend mehr dem Bestreben nach Planungssicherheit und Verlässlichkeit. „Ebenso wie die Familie hat auf der Gegenseite *der Beruf seine ehemaligen Sicherheiten und Schutzfunktionen eingebüßt*“ (BECK 2003, S. 222). Wo die Perspektivenvielfalt als Bedrohung erlebt wird, finden dogmatische Ideologien wieder ihre Anhänger. „Der Ruf nach *politischer Führerschaft* erschallt neu und bedrohlich. Die Sehnsucht nach der >>starken Hand<< wächst in dem Maße, in dem man die Welt um einen herum ins Wanken geraten sieht. Der Hunger nach Ordnung und Verlässlichkeit läßt die Geister der Vergangenheit lebendig werden“ (ebd., S. 364). Die Risikogesellschaft bietet aber auch viele Möglichkeiten der Neuorientierung. Wo früher Berufsbiografien stark vorgezeichnet waren, können heute (fast) jederzeit Um- und Neuorientierungen erfolgen. „Zukunftsforscher prognostizieren einen fünfmaligen Berufswechsel pro Erwerbsleben“ (WELAN 2001, S. 1). Ungewissheit bedeutet auch die Chance zur neuartigen Entwicklung.

#### **4.2.2. Veränderte Wettbewerbsbedingungen**

Die Wettbewerbsbedingungen der Unternehmen haben sich in vielfältiger Weise geändert. Stellvertretend seien drei wichtige Tendenzen herausgegriffen, die den Wandel besonders eindrücklich kennzeichnen: die Globalisierung, die Veränderung der Produktzyklen und die Entwicklung zum Käufermarkt. Dabei richtet sich der Fokus explizit auf die gewandelten Anforderungen, die an die Mitarbeiter gestellt werden, da dadurch Lernherausforderungen deutlich werden, die wiederum von der beruflichen Weiterbildung aufgegriffen werden müssen.

## Globalisierung

Auch wenn der Begriff der Globalisierung eine weite Verbreitung gefunden hat, werden je nach Perspektive unterschiedliche Aspekte der weltumspannenden Verflechtung hervorgehoben. „Der Globalisierungsprozess umfasst verschiedene Bereiche und Aspekte, so dass es keine allgemein gültige Definition dieses Begriffs gibt... Für die Philosophen und Soziologen sind solche Probleme wie Universalisierung der menschlichen Werte bzw. Herausbildung eines neuen Gesellschaftsmodells, d.h. der ‚globalisierten Gesellschaft‘, von zentraler Bedeutung... Unter wirtschaftlichen Aspekten versteht man unter Globalisierung eine fortschreitende Verflechtung der Güter- und Finanzmärkte“ (FEIGUINE 2005, S. 129 f.). Die Tendenz, dass räumliche Entfernungen keine oder nur noch eine marginale Rolle spielen und die Kontakte zunehmend internationalen Charakter erhalten, ist im Hinblick auf die wirtschaftliche Perspektive kein gänzlich unbekanntes Phänomen. „Die Unternehmen und Märkte wachsen über die regionalen und nationalen Grenzen hinaus. Dieser Prozess ist keineswegs neu, sondern schon seit vielen Jahrzehnten im Gange. Sein Ausmaß und seine Bedeutung haben indes seit Beginn der neunziger Jahre erheblich zugenommen“ (EICKHOF 2005, S. 1). Abgeschlossene Märkte lösen sich immer mehr auf, d. h., dass die Übersichtlichkeit der Märkte verloren geht, da die Zahl der Anbieter stetig wächst und deren Leistungsfähigkeit oft nicht bekannt ist. Die Unternehmen sehen sich nicht nur regionaler, sondern weltweiter Konkurrenz ausgesetzt. „Zwischen 1948 und 2000 nahm der Warenhandel real jährlich im Durchschnitt um 6,1 Prozent zu und weitete sich damit schneller aus als die Produktion (3,9 Prozent p. a.). Die Volkswirtschaften sind heute wahrscheinlich wie nie zuvor in der Geschichte vom Welthandel abhängig (WTO 1998a: 33). Diese Dynamik ist nicht auf den Warenhandel beschränkt. Auch der Dienstleistungshandel weitet sich stark aus“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, S. 119). Wettbewerbsbeschränkungen werden aufgehoben oder gelockert. Asiatische und osteuropäische Anbieter erobern mit ihren Produkten den europäischen Markt (vgl. WAGNER 2004, S. 90 f.; FOLLATH/JUNG/LORENZ/SIMONS/WAGNER 2004, S. 110 ff.; JUNG 2004, S. 94 ff.; HORNING 2004, S. 102 f.; AFHÜPPE/JUNCKERS/SAUGA 2005, S. 82 ff.; DEGGERICH 2005, S. 85 ff.). „Insgesamt führt die Globalisierung zu deutlich höherem Wettbewerbs- und damit Innovationsdruck. Die Anforderungen an die Fähigkeit zu schneller und flexibler Anpassung an die rasch wechselnden Gegebenheiten der internationalen Märkte nehmen folglich zu“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, S. 213). Schnelligkeit wird zunehmend zu einem entscheidenden Wettbewerbsfaktor. „Mit dem Übergang von der produktions- zur informationsbasierten Wirtschaft ist der Wettbewerbsfaktor Zeit noch stärker in den Mittelpunkt gerückt. Nach wie vor

entscheidet die Schnelligkeit des Markteintritts, die Flexibilität und die andauernde Infragestellung des Geschäftsmodells sowie die Innovationsgeschwindigkeit des Unternehmens über Gewinner und Verlierer“ (THE BOSTON CONSULTING GROUP 2005).

Gravierende Differenzen gibt es nun bezüglich der Einschätzung der Folgen der Globalisierung. „Auf die Frage, welche Vor- und Nachteile Globalisierungsprozesse für die Volkswirtschaften bringen können, gibt es höchst kontroverse Antworten... Es finden sich zwei Extrempositionen... Die eine sieht die Globalisierung als ‚win-win‘-Szenario, bei dem alle Volkswirtschaften zu mehr Wirtschaftswachstum und höherem Lebensstandard kommen können. Die anderen fassen die Globalisierungsprozesse als ‚win-lose‘-Szenario auf, bei dem einige Volkswirtschaften zu Lasten der anderen Wohlstand akkumulieren“ (FEIGUINE 2005, S. 132).

Die Komplexität der globalisierten Welt überfordert nicht wenige Mitarbeiter. Einfache lineare Modelle, die bisher relativ zuverlässige Vorhersagen und Planungsprozesse ermöglichten (vgl. LUTZ/HARTMANN/HIRSCH-KREINSEN 1996, S. 31 f.), versagen aufgrund der vielfältigen nationalen und internationalen Interdependenzen. Die Kompetenz, sich auf Menschen einzustellen, die aus anderen Kulturkreisen stammen, ist häufig noch nicht ausreichend entwickelt. Das Verstehen und Zusammenwirken auf internationaler Ebene wird dadurch erschwert oder unmöglich (vgl. FACHSTELLE FÜR INTERKULTURELLE KOMPETENZ DER ZHW 2005). Die Abschottung vom internationalen Markt impliziert aber gravierende Wettbewerbsnachteile. Vor allem osteuropäische Länder haben durch die weitgehende Isolierung ihrer Märkte den Versuch unternommen, sich dem wachsenden Konkurrenzdruck der Globalisierung zu entziehen. Abgrenzungsstrategien haben sich in der Vergangenheit jedoch als wenig hilfreich erwiesen.

„Globalisierungseffekte auf die einzelnen Länder werden u.a. auch dadurch empirisch belegt, dass man die Ergebnisse einer weltwirtschaftlichen Abschottung bzw. Öffnung einzelner Regionen analysiert. So wird die Erfahrung der osteuropäischen Planwirtschaften und einiger lateinamerikanischer Entwicklungsländer hinsichtlich ihrer Wirtschaftspolitiken den südostasiatischen Ländern gegenübergestellt. Die osteuropäischen Planwirtschaften schränkten ihre Handelsbeziehungen zur übrigen Welt wesentlich ein. Dadurch wurden sie vom internationalen Wettbewerb zum großen Teil ausgeschlossen. Es gab praktisch keine ausländischen Direktinvestitionszuflüsse in diese Region, so dass ein Technologietransfer praktisch unmöglich war. Im Ergebnis kam es zuerst zu einer Absenkung der Wachstumsraten in den 1980er Jahren und dann zum Zusammenbruch des sozialistischen Systems“ (FEIGUINE 2005, S. 134).

Die internationalen Verflechtungen fördern das systemische Denken, mit deren Hilfe komplexe Wirkzusammenhänge zumindest teilweise erfasst werden können (vgl. MICHELITSCH 1993, S. 1). Der Innovationsdruck macht den Weiterbildungsbedarf der Mitarbeiter deutlich. Die Überlebensfähigkeit eines Unternehmens wird nicht zuletzt davon abhängen, inwieweit es ihm gelingt, die Innovationsfähigkeit der Mitarbeiter zu steigern (vgl. (THE BOSTON CONSULTING GROUP 2005). Die Begrenztheit der traditionellen Lernkultur wird deutlich, da die Lehrenden oft selbst nicht wissen, wie den aktuellen Problemen zu begegnen ist (vgl. 4.3. Traditionelle Lernkultur). Damit wird der Weg bereitet für eine neue Lernkultur, die sich gerade durch die Aktivierung des gesamten Potenzials eines Mitarbeiters auszeichnet und sich von der Lehrerzentrierung weitgehend verabschiedet hat (vgl. u. a. WENZIG 2005, S. 143).

Ein Mitarbeiter mit interkultureller Kompetenz ist in der Lage, von Menschen aus anderen Kulturkreisen zu lernen, was sein eigenes kreatives Potenzial erhöht. „Interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselkompetenz in unserer zunehmend interdependenten Welt geworden. Sie ist gefragt, wo Menschen mit unterschiedlichen Denkmustern, Wertvorstellungen, Kommunikations-, Verhandlungs- und Führungsstilen zusammenarbeiten. Gebraucht wird die Fähigkeit, um eigene und fremde Verhaltensmuster zu erkennen und dadurch situativ angemessen zu reagieren“ (FACHSTELLE FÜR INTERKULTURELLE KOMPETENZ DER ZHW 2005).

Die Globalisierung fordert folglich u. a. Mitarbeiter, ...

- die eine Vielzahl von Faktoren in ihren Überlegungen mit einbeziehen können (global denken heißt systemisch denken können);
- die sich mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen verständigen können (vgl. KLEINSCHMIDT 2005, S. 107). Damit ist nicht nur die sprachliche Kompetenz gemeint, sondern auch die Fähigkeit, sich in andere Kulturkreise einfühlen und entsprechend handeln zu können;
- die laufend evaluieren und nach Verbesserungen suchen (steigender Konkurrenzdruck; vgl. EICKHOF 2005, S. 2).

### **Kurze Produktzyklen und Käufermarkt**

Bereits im Kontext der Wissens- und Informationsgesellschaft und der Diskussion der Globalisierungsfolgen ist angeklungen, dass kurze Produktzyklen zunehmend die Wettbe-



werbsfähigkeit eines Unternehmens bestimmen. „Die Ressource Wissen kommt für die Wertschöpfung eine immer wichtigere Rolle zu. Die ständig wachsende Geschwindigkeit von ökonomischen, technologischen und soziokulturellen Veränderungen stellt Organisationen und Unternehmungen vor ein ständiges Anpassungs- und Innovationserfordernis. Über kontinuierliches Lernen in und von Organisationen sollen Innovationen ermöglicht, Wissen aufgebaut und erweitert und letztlich Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit gestärkt werden“ (DEHNBOSTEL 2005, S. 111). Die Globalisierung wiederum verstärkt das Überangebot am Warenmarkt, was die Tendenz der durch die Wissensgesellschaft forcierten Produktinnovationen zusätzlich verstärkt. „Kurze Innovations- und Einführungszeiten von Produkten und Dienstleistungen werden durch ein täglich wachsendes Überangebot von Waren und Kapazitäten durch den Markt diktiert“ (SEITZ 1995, S. 9). Aufgrund der Angebotsfülle konkurriert ein immer größeres Warenangebot um potentielle Kunden. Die immense Bedeutung der Kundenorientierung für den Unternehmenserfolg ist aufgrund des sich wandelnden Marktes unumstritten.

„Es besteht in Wissenschaft und Praxis heute kein Zweifel mehr daran, dass die Fähigkeit von Unternehmen, Kundenorientierung intern und am Markt durchzusetzen, einen der zentralen Erfolgsfaktoren der Unternehmensführung darstellt. Sie ist nicht nur Kern des Marketinggedankens und damit der marktorientierten Unternehmensführung, sondern steht auch seit einigen Jahren im Mittelpunkt der sogenannten Managementlehren, wie beispielsweise Business Process Reengineering oder Total Quality Management“ (BRUHN 1999, V).

Während es noch in den 50er Jahren ausreichte, ein Produkt anzubieten, damit es der Kunde kaufte, so erfolgte seit den 70er Jahren „ein grundlegender Wandel vom Verkäufer- zum Käufermarkt“ (ebd., S. 3). „Die starke Ausrichtung auf den Kundenwunsch ist nicht zuletzt auf die Veränderungen der Märkte zurückzuführen. Faktoren wie der rasche technologische Wandel, das hohe Sättigungsniveau oder die zunehmende Internationalisierung der Märkte führen dazu, dass es für Unternehmen immer schwieriger wird, Wettbewerbsvorteile aufzubauen und eine stabile Bindung der Kunden an das Unternehmen zu erreichen“ (ebd., S. 2). Um Produkte optimal verkaufen zu können, müssen diese über Eigenschaften verfügen, welche dem Kundenwunsch nicht nur entsprechen, sondern wenn möglich, sogar noch übertreffen. In diesem Zusammenhang wird auch von Begeisterungsqualität gesprochen. „Grundqualität umfasst Produkteigenschaften, die der Kunde stillschweigend voraussetzt und nicht ausdrücklich verlangt... Leistungsqualität ist der Bereich, über den der Kunde spricht... Begeisterungsqualität drückt sich in Produkteigenschaften aus, die dem Kunden eine freudige

Überraschung bereiten“ (SEITZ 1995, S. 10). Um jedoch den Kunden begeistern zu können, sind immer wieder neue Innovationen gefragt und damit geht der Käufermarkt mit den immer kürzer werdenden Produktzyklen einher.

„In den 70er und 80er Jahren fragten die Kunden nach einer Servolenkung, heute wird sie allmählich stillschweigend vorausgesetzt. Ziehen also immer mehr Wettbewerber nach, wandert die Begeisterungsqualität in den Bereich der Leistungsqualität; wird sie zum Standard, wandert sie in den Bereich der Grundqualität. An diesem Modell wird deutlich: Mit dem Erfüllen von Selbstverständlichkeiten und ausgesprochenen Forderungen der Kunden lässt sich deren Zufriedenheit nicht in Bereiche steigern, die für Unternehmen heute Voraussetzung sind, um zur internationalen Spitzenklasse zu gehören. Um umsetzbare Begeisterungsanforderungen gewinnbringend vermarkten zu können, ist es erforderlich, den Produktentstehungsprozeß von der Idee bis zur Serienreife erheblich zu verkürzen“ (ebd., S. 12).

Die Orientierung am Kunden erfordert die Konzentration auf die Schnittstellen zwischen Verbraucher und Hersteller (vgl. STORZ 2005, S. 83). Die Massenherstellung verliert gegenüber der stark am individuellen Kunden ausgerichteten Produktpalette an Boden. „Auch wenn es in anderen Bereichen, z.B. in der Produktion von Schaltkreisen, ausgeprägten Massencharakter gibt, kann die sich entwickelnde Diversifizierung von Leistungen (zunehmend breitere Palette an Gütern und Dienstleistungen bei wechselnden und insgesamt kleiner werdenden Mengen) als eine bestimmende Tendenz angesehen werden“ (ebd., S. 83 f.). Diese Konzentration auf die Schnittstellen zwischen Leistungserbringer und Leistungsnehmer impliziert den direkten Kontakt zum Kunden und schließt explizit den Servicecharakter des Angebots mit ein (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, S. 128). Auch die neuen Kommunikations- und Informationstechnologien machen den direkten Kundenkontakt nicht überflüssig. Dies gilt besonders für Branchen, welche durch einen hohen Anteil an Beratungstätigkeiten gekennzeichnet sind. „Ein Teil der Dienstleistungen, insbesondere solche der Information und des Zahlungsverkehrs, kann über das Internet weltweit abgewickelt werden, während ein anderer Teil, der auf Beratung zielt, meistens auch physische Kontaktmöglichkeiten erfordert“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, S. 125). Die Kundenorientierung bedingt zudem die Weiterentwicklung der Teamfähigkeit. „Wenn Kundenaufträge mit wechselnder Vielfalt zu bearbeiten sind, dann hängt der Erfolg (Qualität und Zeit) vom Zusammenwirken aller Geschäftsbereiche, z.B. Vertrieb – Labor – Produktion – Einkauf, ab. Hier arbeiten verschiedene Professionen zusammen und das Nadelöhr liegt in der Bewältigung von Schnittstellen“ (STORZ 2005, S. 85). Damit können gerade von einer verstärkten Kundenorientierung neue Impulse für Förderung kooperativer Fähigkeiten aus-

gehen. „Die zunehmende Spezialisierung von Kompetenzen, ihre organisatorische Verselbstständigung und die räumliche Ausdehnung der wirtschaftlichen Aktionsradien verlangen von allen Beschäftigten erhöhte Kommunikations-, Kooperations- und Koordinierungsleistungen. Hierzu zählen die Fähigkeit, sich in die Probleme und Verhaltensweisen von neuen Kunden und Kooperationspartnern schnell einarbeiten zu können, ein Verständnis für andere Organisationsstrukturen und Kulturen zu entwickeln, ständige Lernbereitschaft zu beweisen und kommunikative Sensibilität und Koordinierungsfähigkeit zu erlernen“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, S. 129).

#### **4.2.3. Unternehmen im Wandel**

Auf den gesellschaftlichen Wandel und die Veränderungen hinsichtlich der Wettbewerbsbedingungen reagieren die Betriebe u. a. mit dem Umbau der Organisationsformen.

#### **Lean Management und Modulare Organisation**

Die tayloristische Unternehmensphilosophie soll als Antwort auf die gesellschaftlichen und marktbezogenen Veränderungen vom sog. „Lean Management“ abgelöst werden. Das Lean Management versucht nun das, was nach TAYLOR lange Zeit angestrebt worden ist, nämlich die Teilung in ausführende und planerische Tätigkeiten zu überwinden.

„Die Grundprinzipien des Lean Management widersprechen der bisher gültigen Philosophie der Arbeitsteilung und Betriebsführung. Sie lassen sich sehr einfach zusammenfassen (vgl. Womack, Jones u. Roos 1991, S. 103):

1. Möglichst alle Aufgaben und Verantwortlichkeiten sollen von derjenigen Arbeitsgruppe übernommen werden, die das Produkt herstellt und die tatsächliche Wertschöpfung erbringt. (Dazu gehören: Vorbereitung, Verwaltung, Planung und Organisation, Transport, Herstellung, Kontrolle und möglichst sogar Vertrieb und Kundenkontakte.)
2. Probleme und Fehler werden von der Arbeitsgruppe selbständig analysiert und konsequent bewältigt. Das herzustellende Produkt und die Arbeitsorganisation werden kontinuierlich in kleinen Schritten verbessert“ (GREIF/KURTZ 1998c, S. 19).

So können Mitarbeiterinnen ihre Arbeitsabläufe zunehmend selbst bestimmen. Die Bedeutung des selbstorganisierten Lernens wird auch hinsichtlich der rationelleren Gestaltung von Arbeitsprozessen gesehen, denn es gilt: „Kompetente Mitarbeiterinnen, die ihre Arbeit allein oder im Team nach ihren Erfahrungen flexibel *selber organisieren*, können rationeller arbeiten“ (GREIF/KURTZ 1998b, S. 7).

In der modularen Organisation handeln dezentrale Einheiten eigenverantwortlich. „Auf der Ebene der Arbeitsorganisation führt die Modularisierung zur Bildung von Teams. Kennzeichen der Modularisierung sind damit ... selbstorganisierte Strukturen auf allen Ebenen des Unternehmens“ (HESCH 1997, S. 122). Damit wird es notwendig, den einzelnen Einheiten die entsprechende Entscheidungskompetenz einzuräumen, d. h. aber auch, die Teammitglieder müssen in der Lage sein, selbstständig Entscheidungen treffen zu können (vgl. KRIEGER 2005, S. 114). Teams und ihre Mitglieder benötigen deshalb verstärkt Strategien, die bei der Problemlösung helfen können. Eigenverantwortlichkeit bezieht sich darüber hinaus auf den Auftrag, die Arbeit kontinuierlich zu verbessern. Das Team braucht darum Methoden der Evaluation, die von den Mitgliedern selbst initiiert werden können (vgl. auch STRAKA 2005, S. 179). Nicht zuletzt soll bei der Realisierung der Eigenverantwortlichkeit die Motivation für die Arbeit nicht von *oben* gewährleistet (z. B. durch das Androhen von Konsequenzen), sondern im Team oder durch die Teammitglieder selbst generiert werden (vgl. auch MÜLLER 2004, S. 13).

Lean Management und Modulare Organisationen brauchen also Teams bzw. Teammitglieder,

- die ihre Arbeit nicht nur selbst ausführen, sondern auch planen können;
- die bereit und in der Lage sind, für ihr Handeln Verantwortung zu übernehmen und damit auch
  - die Fähigkeit und Möglichkeit haben Entscheidungen eigenverantwortlich zu treffen,
  - sowie Strategien zur Evaluation und ständigen Verbesserungen der Arbeitsabläufe entwickeln und
  - sich immer wieder selbst motivieren können.

### **Vernetzte (virtuelle) Organisationsstrukturen**

Einzelne Unternehmen sehen sich der Vielzahl an Herausforderungen oft nicht mehr gewachsen. Eine Strategie zielt deshalb darauf ab, die Kompetenzen der Unternehmen zu vernetzen. Die Nachteile der Spezialisierung (wie z. B. große Abhängigkeit vom jeweiligen Nischenmarkt) werden durch die Vernetzung teilweise kompensiert. Das Angebot kann wieder ausgeweitet werden, ohne dass der eigene Bereich aufgegeben werden muss. „Eine hohe Marktunsicherheit und die zunehmende Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben sowie deren Finanzierung und die Internationalisierung der Geschäftsaktivitäten fördern die Kooperation zwischen mehreren, auf bestimmte Teilaktivitäten spezialisierte Unternehmen“ (HESCH 1997, S. 130). Der Wandel vom isoliert agierenden zum teamorientierten

Mitarbeiter findet deshalb auf der interorganisatorischen Ebene seine Entsprechung. Der ständige Umbruch macht Organisations- bzw. Kooperationsstrukturen notwendig, die sehr kurzfristig aufgebaut und je nach Anforderung wieder aufgelöst werden können. Diese „ad hoc gebildeten organisatorischen Kooperationsstrukturen“ (ebd., S. 137) sind im Hinblick auf ihre Dynamik traditionellen Kooperationsformen überlegen. Ermöglicht werden diese flexiblen Verknüpfungen durch die neuen Informations- und Kommunikationstechniken. „Die Organisationsmitglieder virtueller Unternehmen sind lediglich über eine gemeinsame Informations- und Kommunikationsstruktur miteinander verbunden und arbeiten zeitlich befristet an einer gemeinsamen Aufgabe“ (ebd., S. 131). Die damit einhergehende Beziehungsvielfalt wirkt sich aber u. U. negativ auf die Befriedigung sozialer Bedürfnisse aus und stellt damit einen lernhemmenden Faktor dar. Vertrauen als Grundlage menschlicher Beziehung kann auf Grund der Kürze der Kontakte nur noch bedingt aufgebaut werden (vgl. KRAUT/EGIDO/GALEGHER 1990; STOCKHINGER 1996, S. 78). Außerdem werden die Möglichkeiten der sozialen Kommunikation durch das Medium des Computers bzw. der entsprechenden Software stark eingeschränkt. Zusammenarbeit ist zwar möglich, „aber die Gruppenkoordination im mediengestützten Unterricht kann Schwierigkeiten bereiten, weil Mechanismen zur Entwicklung von Gruppenidentität, sozialer Rollen und Gruppenhierarchien fehlen. Technologisch basierte Interaktionsregeln sind durch die entsprechende Gruppensoftware vorgegeben; dies bedeutet aber auch, dass mit Vorgabe bestimmter Gruppensoftware der Arbeitsstil einer Gruppe restriktiv und wenig flexibel vorbestimmt ist. Konkrete ‚Richtlinie‘ für unterschiedliche Lerngruppen in asynchronen und synchronen kooperativen Lehr- und Lernprozessen stellen derzeit jedoch noch ein Forschungsdesiderat dar“ (RHEINLÄNDER 2003, S. 43). Durch die neuen Informationstechniken werden jedoch auch Kontakte und Kooperationen möglich, die sonst nicht, oder nur unter sehr großem Aufwand, zustande kommen würden. Die Mitarbeiter, die virtuell miteinander verbunden sind, müssen sich schnell auf wechselnde Kooperationspartner einstellen können (vgl. HESCH 1997, S. 137) und natürlich die entsprechenden Informations- und Kommunikationstechniken beherrschen (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2001b, S. 28). Dies macht eine enorme Lernfähigkeit und Lernbereitschaft notwendig, da gerade im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik der schnelle Wandel besonders zum Tragen kommt.

### **Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell**

- Lernbegleiter fördern auf der einen Seite die Selbstbestimmung des Einzelnen und auf der anderen Seite die Fähigkeit zum solidarischen Handeln.

- Er entwickelt die Fähigkeit zur Kooperation auf allen Systemebenen, da die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit nicht nur auf das unmittelbare Team beschränkt bleibt.
- Lehrende und Lernende haben damit die Aufgabe, eine Entscheidungs- und Streitkultur zu etablieren, die dieser Maßgabe entspricht.
- Die am Lehr-Lernprozess Beteiligten entwickeln die Kompetenz, relevantes Wissen ausfindig zu machen bzw. auszuwählen und streben einen gleichberechtigten Zugang zu den Quellen des Wissens an.
- Eine neue Lernkultur wird im Spannungsfeld zwischen Wandel und Beständigkeit fruchtbar.
- Lernberater haben sowohl die Kompetenz zu fördern, sich auf Neues einzulassen, als auch das Beständige im Wandel zu entdecken und zu pflegen.

Lehrende und Lernende im betrieblichen Bereich fördern weiterhin...

- die Fähigkeit zum systemischen Denken;
- die interkulturelle Kompetenz;
- die Reflexionsfähigkeit und Problemlösungskompetenz;
- den gesamten Prozess des betrieblichen Lernens, von der Fähigkeit zur Analyse von Problemstellung, der Planung, Durchführung bis zur Fähigkeit selbstständiger Evaluation;
- den Umgang mit den neuen Informationstechniken, ermöglichen aber nach wie vor die Begegnung von Mensch zu Mensch, da sich die unmittelbaren Kontakte zwischen Menschen nicht nur über das Medium Computer vermitteln lassen (vgl. 5.7.1. Neue Medien).

### **4.3. Traditionelle Lernkultur**

Grundlage für Veränderungen in Richtung einer neuen Lernkultur ist der Ist-Stand. Deshalb ist zu fragen, welche Lernkultur die Aus- und Fortbildung prägt. So schreibt VAILL: „Will man sich künftig produktiv fortbilden und sich dabei einigermaßen wohl fühlen (und ebendies erfordert ein erfolgreiches lebenslanges Lernen), dann muß man eine profundere Kenntnis der traditionellen Lernvorstellungen erlangen und überlegen, ob vielleicht wirksamere Bilder und Denkmodelle, die es leiten und ihm Sinn verleihen können, zur Verfügung stehen“ (VAILL 1998, S. 54). Die Lernkultur, die auch die Fort- und Weiterbildung am stärksten prägt, weil sie die Menschen, die an jener teilnehmen (und sie durchführen), am tiefsten geprägt haben,

ist die schulische Lernkultur. So verwundert es nicht, dass Erwachsene beim Wort „Lernen“ sofort an Schule denken (vgl. KUGEMANN 1999, S. 9). Wenn sich die Erwachsenenbildung auch gegen diese Schulkultur abgrenzen will, so wird doch die Praxis von dieser weitgehend bestimmt. „Vielerorts herrscht weiterhin eine „traditionelle“ Lernkultur vor, eine Kultur fremdorganisierten Lernens, welche auf einem mechanistischen Bild vom Lernen beruht (Erzeugungsstruktur). Im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen wird sich allerdings die Gestaltung der Lernkulturen als die eigentliche Zukunftsfrage unseres Bildungssystems erweisen“ (ARNOLD/LERMEN 2005, S. 58). So stellen die Erfahrungen der traditionellen Lernkultur auch für Erwachsene ein entscheidendes Hindernis dar, sich auf Angebote der beruflichen Weiterbildung einzulassen. „<<Warum Erwachsene (nicht) lernen>> fragt Regula Schröder-Naef im Titel eines nationalen Forschungsprogrammes und liefert in einer Schlussfolgerung auch gleich die Antwort: <<Belastende und negative Schulerfahrungen. >> Das wirft nicht unbedingt das beste Licht auf schulisches Lernverständnis (Schröder-Naef 1997). Und es müsste eigentlich zu denken geben. Denn in einer Gesellschaft, die geprägt ist von umwälzenden Veränderungen, ist Lernen schlicht und einfach kein Wahlfach mehr“ (MÜLLER 2004, S. 11).

#### 4.3.1. Extrinsische Motivation

Häufig werden Teilnehmer von Weiterbildungsveranstaltungen in diese geschickt. Sie kommen keineswegs immer freiwillig. Wenn sie nicht an der Veranstaltung teilnehmen, müssen sie mit Sanktionen rechnen, das grundsätzliche berufliche Engagement wird in Frage gestellt und Auswirkungen auf die Beurteilung sind zu befürchten. Vielleicht ist die angestrebte berufliche Position in Gefahr. Damit unterscheidet sich die berufliche Aus- und Weiterbildung nicht so sehr von der Schule, die über die guten bzw. schlechten Noten sanktioniert und motiviert. Die Schüler lernen häufig für die gute Note und nicht, weil ihnen der Stoff sinnvoll und wichtig erscheint. „Dinge, die man lernen soll, erfüllen zunächst nur einen Zweck: den Erwartungen von Pädagogen zu entsprechen. Wer beispielsweise in der Schule mathematische Formeln lernen musste, ohne dass er sich für sie interessierte oder sie zur *Erreichung eines selbstgesteckten Ziels* verwenden musste, wird sie dann wieder vergessen, wenn sie nicht mehr abgefragt werden“ (LINDEMANN 2006, S. 174). Die intrinsische Lernmotivation wird zwar theoretisch oft eingefordert und angestrebt, doch sieht die Realität häufig anders aus.

„Da der Lernende in der Schule, aber auch in Teilen der beruflichen Weiterbildung kaum die Möglichkeit hat, sich dem Lernen wirklich zu verweigern oder sich einem anderen, für ihn interessanteren

Lerngegenstand zuzuwenden, nimmt er die Lernanstrengungen auf sich, um Sanktionen zu entgehen. Es sind dann ‚defensive Lerngründe‘, die den Lernenden dazu veranlassen, etwas auswendig zu lernen, um es möglichst erfolgreich in einer Klausur oder in einer Prüfungssituation wiedergeben zu können, um es dann doch alsbald wieder als unbedeutend aus dem Gedächtnis zu streichen. Nicht das Thema und ein daraus ersichtliches Problem, das es zu lösen gilt, motiviert zum Lernen, sondern die Vermeidung von Restriktionen, d. h. von schlechten Noten, enttäuschten Lehrern, wütenden Eltern usw. Dies bedeutet, daß das Subjekt in seinem persönlichen Kalkül äußerst realistisch antizipiert, daß eine Verweigerung des Lernens mit Beeinträchtigungen seiner Lebensqualität verbunden wäre bzw. daß es durch eine Unterwerfung unter solchermaßen vorgegebene Lernaufgaben einer Beeinträchtigung seiner Entwicklungsbedingungen entgehen kann“ (ARNOLD/SCHÜßLER 1998, S. 22).

Auch bei Studenten ist das Sammeln von Scheinen nicht selten ein wesentlicher Aspekt extrinsischer Motivation. So ist es wichtiger für die Studierenden Scheine zu sammeln als wertvolle Lernerfahrungen. Seminare werden oft nicht nach Interesse belegt und damit ist eine der ersten Fragen folgerichtig: „Bekomme ich dafür einen Schein?“. In der Fort- und Weiterbildung findet dieses Bestreben seine Entsprechung im Sammeln von Zertifikaten, die dokumentieren sollen, wie gut jemand ist. Ob sich der Teilnehmer tatsächlich als kompetent empfindet oder gut ist, bzw. ob er dies überhaupt anstrebt, ist nicht selten sekundär. Ohne das richtige Zertifikat werden bestimmte Stellen unerreichbar. Damit tragen viele zur Scheinmotivation bei und pflegen diese Scheinkultur. Auch für die Weiterbildungseinrichtungen selbst ist der erwartete Imagegewinn eine wesentliche Begründung für die Mitgliedschaft in einem Gütesiegelverbund oder der Teilnahme an Zertifizierungsmaßnahmen nach DIN EN ISO 9000 ff. (vgl. KEIM 1998, S. 16). ARNOLD und SCHÜßLER sprechen von einer „Dominanz des Zertifikatsdenkens“ (ARNOLD/SCHÜßLER 1998, S. 187), welches letztendlich zu einer Entwertung der angestrebten Titel führt („immer mehr erreichen Titel, die immer weniger Wert sind“; vgl. ebd., S. 187). Die Abhängigkeit von extrinsischer Motivation birgt die Gefahr in sich, dass der Lernende ohne Lob von außen nicht mehr aktiv wird. Er wird alles vermeiden, was diese Anerkennung verhindert. Kreative Ideen werden verworfen, wenn befürchtet werden muss, dass diese keinen Gefallen beim Lehrenden finden. Im Gegenzug werden die Ideen der Lehrenden für gut geheißen, da ein Lernender, der Kritik offen äußert, Gefahr läuft, auch selbst nicht mehr gelobt zu werden. Lobt der Lehrende nicht, stellen sich Selbstwertprobleme ein. Wichtiger als die tatsächliche Leistung wird das Lob. So täuschen die Lernenden u. U. einen Lernerfolg vor, um an das ersehnte Lob zu kommen. „Ein ebenso anschauliches wie bedenkliches Beispiel lieferten die Piloten der ehemaligen Nobel-airline Swissair. Jahrelang, so hat sich herausgestellt, haben die Helden der Lüfte sich mehr oder weniger systematisch durch die theoretischen Prüfungen gemogelt. Diese Prüfungsteile



wurden als Alibiübung für die Behörden aufgefasst. Und so wurden die Lösungen schon vor den Tests herumgereicht“ (MÜLLER 2004, S. 48). Auch GLASERSFELD steht jeglicher Form externer Verstärkung kritisch gegenüber. Durch einen problemorientierten Unterricht, bei dem der Lehrende selbst sich von der Herausforderung begeistert weiß, kann auch beim Lernenden die Motivation geweckt werden, sich mit der Aufgabe ernsthaft auseinander zu setzen (vgl. GLASERSFELD 2005, S. 308). „Alles Training, das auf bestimmte externe Verstärkungen gerichtet ist, seien diese soziale Anerkennung oder irgendeine Art von Auszeichnung, setzt den Schülern falsche Ziele. Was immer sie auch zur Belohnung für eine gute Leistung erhalten, wird zum Grund für diese Leistung. Dies schafft eine zeitweise Motivierung dafür, die erfolgreichen Anstrengungen zu wiederholen, es erzeugt jedoch nicht den Wunsch, mehr zu lernen oder selbständig Lösungen für neuartige Problemfälle zu suchen“ (ebd., S. 290 f.). Die Lehrenden sollen stattdessen Vertrauen in die Ressourcen der Lernenden setzen. „Aus meiner Sicht folgt aus diesen Überlegungen ein grundlegender ethischer Imperativ: Lehrer müssen stets die Überzeugung hegen, daß Lernende >>es in sich haben<<, jedoch als Fähigkeit der Konstruktion, nicht als vorgeformte angeborene Idee“ (ebd., S. 291). Bei aller Kritik an der extrinsische Motivation ist jedoch zu beachten, dass diese unter günstigen Umständen in eine intrinsische Motivation mündet. Motivation von außen ist in der Lage, eine positiv emotional besetzte Beziehung aufzubauen und gerade für lehrerorientierte Lerntypen kann diese Motivationsform außerordentlich anspornend wirken. Außerdem ist „wohl damit zu rechnen, dass die früher aus der Schule gewohnten, eher extrinsischen Motivierungen auch in der Weiterbildung fortbestehen können“ (SKOWBRONEK 1990, S. 9).

In einer Zeit des „*permanenten Wildwassers*“ (VAILL 1998, S. 12) sind häufig nur die Lernenden selbst in der Lage die Herausforderungen zu erkennen. Sie müssen eigenverantwortlich handeln und sich damit selbst motivieren können, die Probleme anzugehen. Die Lernberater verzichten jedoch nicht gänzlich auf die extrinsische Motivation, denn „jede empirische Erhebung von konkreten Teilnahmemotiven in der Weiterbildung ... zeigt, dass nur ein gewisser, eher geringer Anteil allein durch Befriedigung aus Lernen, Verstehen und Kompetenzerweiterung an sich motiviert ist“ (SKOWBRONEK 1990, S. 7). Es gilt eine Widerspruchskultur zu entwickeln, die dem Lernenden erlaubt, auch abwegige Ideen zu äußern. Unsere Gesellschaft braucht Querdenker, um das benötigte innovative Potenzial zu sichern. Die hohe Abhängigkeit von der Person des Lehrenden und dessen Wohlwollen wird gemindert, wenn der Lernerfolg nicht (nur) mit Hilfe der Kontrolle des Lehrenden, sondern verstärkt durch die Eigenkontrolle des Lernenden festgestellt wird. Gerade im „Einsteinjahr

2005“ rücken diese Aspekte des innovativen, selbstbestimmten Lernens in den Mittelpunkt der Diskussion (vgl. u. a. GROLLE 2005, S. 130 ff.). „Kreativität benötigt Nonkonformität, weil ein zu angepasstes, konformes Verhalten zu wenig divergente und produktive Denk- oder Gestaltungsleistungen ermöglicht. Insbesondere Begabten wird oft ein nonkonformes Verhalten bescheinigt, weil sie zu ungewöhnlichen Lösungen kommen“ (REICH 2004, S. 169 f.).

#### **4.3.2. Festgelegte Lernzeiten**

Die Verbindlichkeit der Lernzeiten ist in der Schule hoch. In der Schule herrscht Präsenzpflcht. „Zwischen 8 Uhr morgens und 13 Uhr mittags müssen die Schüler im 45-Minuten-Takt immer neue Inhalte verdauen. Danach stürmen Schüler und Lehrer nach Hause. Möglichst schnell wollen sie den Ort verlassen, den sie als wenig lebensnahe und lebenswerte Umgebung empfinden“ (RUBNER 2003, S. 12). Es wird klar unterschieden zwischen Unterrichtszeit und unterrichtsfreier Zeit. Auch in der betrieblichen Fort- und Weiterbildung herrschen häufig verbindliche Lernzeiten vor. Während der Arbeitszeit wird gearbeitet, in den Seminaren wird gelernt. Das bedeutet, dass Alle zur gleichen Zeit das Gleiche lernen sollen (vgl. LINDEMANN 2006, S. 172). Diese Synchronität des Lernens (ARNOLD 1999, S. 32) ist damit ein charakteristisches Zeichen der traditionellen Lernkultur. Die angebotenen Lernzeiten sind überdies meist einem Typus zuzurechnen. In der Schule wiederholen sich die einzelnen Fächer wöchentlich. In der betrieblichen Fort- und Weiterbildung werden überwiegend mehrtägige Seminare angeboten. Feste Lernzeiten können jedoch den betrieblichen Ablauf empfindlich stören, wenn zum angesetzten Zeitpunkt die Mitarbeiter dringend benötigt werden. Unternehmen ist es häufig nicht mehr möglich, über Monate hinweg Bildungszeiten zu reservieren. Feste Lernzeiten suggerieren darüber hinaus: Lernen findet nur in den dafür reservierten Zeiten statt. Da die Betriebe jedoch auf permanentes Lernen ihrer Mitarbeiter angewiesen sind (vgl. u. a. DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, S. 261), ist dies ein fataler Trugschluss, den immer mehr Verantwortliche auch erkennen. Die Bedeutung des Lernens just in time nimmt folglich immer weiter zu. „Ein Konzept, das traditionelles Lernen in Zukunft effektiv ergänzen kann, ist Learning on Demand (LOD), eine Variante des E-Learnings. Es ermöglicht Mitarbeitern, im Arbeitsprozess zu lernen, während sie ein bestimmtes Problem lösen. Das Prinzip: Jedes Thema wird in kleine Module oder Lerneinheiten aufgeteilt, die man sich individuell zusammenstellen und bei Bedarf abrufen kann. Zeitnah und flexibel“ (ENGLERT 2002). Feste Lernzeiten schaffen aber auch Freiräume zum Lernen. Falls diese nicht angeboten werden, besteht die Gefahr, dass das

Tagesgeschäft vom passiven Reagieren dominiert wird und mangels Alternativen alte Wege gegangen werden, obwohl neue wesentlich effektiver wären (vgl. WATZLAWICK/WEAKLAND/FISCH 1979). Vorgegebene Lernzeiten machen zudem eine intensive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und eine Einbettung im Grundlagenwissen wahrscheinlicher. Eine integrative Didaktik einer neuen Lernkultur kombiniert deshalb feste und variable Lernzeiten, um sowohl Freiräume für das Lernen zu schaffen, als auch just in time Angebote setzen zu können und das Bewusstsein für Alltagslernen (funktionales Lernen) zu schärfen. E-Learning und Präsenzseminare können sich sinnvoll ergänzen. E-Learning bietet den Vorteil der schnellen Informationsbeschaffung, während das klassische Präsenzseminar Raum für die intensivere Auseinandersetzung mit einer Thematik schafft (vgl. SCHEICH 2002).

#### **4.3.3. Belehrungskultur**

Die Lerninhalte werden überwiegend dargeboten. „Abgesehen von den Auswirkungen der Reformpädagogik auf die Grundschulen, wo heute Freiarbeit und Projektunterricht üblich sind, ist die deutsche Schule eine Paukschule geblieben. Das Unterrichtsschema stammt noch aus dem 19. Jahrhundert und folgt dem Muster des Platonischen Dialogs: Der einsame Lehrer an der Tafel erklärt etwas, und durch ein Frage-Antwort-Spiel tasten sich die Schüler langsam an die Wahrheit heran“ (RUBNER 2003, S. 71). Vorherrschende Unterrichtsformen sind somit der Frontalunterricht und das Unterrichtsgespräch. Möglichkeiten des Forschens sind marginal, da die fertigen Ergebnisse meist präsentiert werden bzw. von vornherein klar ist, welches Ergebnis erzielt werden soll. Problemlösungskompetenz wird selten, Reproduktionsfähigkeiten werden oft gefordert. Übungs- bzw. Anwendungsphasen sind gegenüber der Darbietung ebenfalls stark unterrepräsentiert.

„Eine Unterrichtsstunde in Deutschland: Der Lehrer steht an der Tafel und erklärt, wie man Brüche addiert. Dann bittet er einzelne Schüler an die Tafel zu kommen und etwas vorzurechnen. Schnell vor Stundenschluss nach 45 Minuten diktiert er ihnen noch die Hausaufgaben ins Heft und entschwindet. Und schon kommt der nächste Lehrer in die Klasse und verlangt von den Schülern, dass sie sich innerhalb weniger Minuten auf deutsche Lyrik, unregelmäßige französische Verben oder den Aufbau einer Vogelfeder umstellen. Häppchen-Unterricht könnte man es auch nennen. Wann aber soll sich der Stoff setzen? Den Kindern fehlt die Zeit, zu wiederholen und zu vertiefen, was sie zuvor gelernt haben. Und so stellt sich häufig das, was deutsche Lehrer an der deutschen Schule preisen, gerade nicht ein: die im Vergleich zu anderen Ländern breitere Allgemeinbildung“ (ebd., S. 84).

Die mangelnde Integration des Wissens ist auch eine Folge der Stofffülle, die vermittelt werden soll. „Je mehr Inhalte von Interessenten in die Schule hineingedrückt werden, um so

größer wird das, was schulintern *Stoffdruck* und *Zeitdruck* heißt“ (RUMPF 1987, S. 21). Exploratives Verhalten braucht jedoch Zeit (vgl. 5.2. Zeitliche Dimension). Dennoch muss die Bewertung dieser instruktiven Methoden differenziert erfolgen. „Obwohl Methodenmonotonie auch vonseiten der Unterrichtsforschung als großes Manko in deutschen Schulklassen betrachtet wird (vgl. Tulodziecki/Herzig/Blömeke 2004, 177), lässt sich daraus keineswegs zwingend folgern, dass Methoden selbstgesteuerten Lernens prinzipiell der Vorzug gegenüber instruktiven Unterrichtskonzepten gegeben werden sollte. Studien zum Zusammenhang von Unterrichtsmethoden und Schülerleistungen zeigen vielmehr, dass ‚Formen der direkten Instruktion [...] einen hohen positiven Zusammenhang mit fachlichem Lernen‘ aufweisen und konstruktivistisch orientierter Unterricht ‚nur in Gymnasialklassen leistungsförderliche Effekte‘ hat, während ‚repetitive Übungsformen [...] nur in Hauptschulen zu größeren Lerngewinnen‘ führen (Gruehn 2000, 199)“ (BECKER 2006, S. 97).

Ein weiteres Kennzeichen der Belehrungskultur ist, dass die Auswertung ausschließlich oder in erster Linie von den Lehrenden durchgeführt wird und eine Konzentration auf die Defizite erfolgt. „Betrachtet man den Menschen unter trivialen Gesichtspunkten, ist es einfach, ihn zu bewerten. Man muss nur überprüfen, ob er etwas kann, was er im Vergleich mit anderen Menschen können müsste. Der durch **Tests, Prüfungen** und **diagnostische Verfahren** hergestellte Zusammenhang zwischen beobachtetem Verhalten und der generellen Fähigkeit, diese hervorzubringen, geht mit der Auffassung einher, allgemeingültige Bewertungen aufgrund von Beobachtungen erstellen zu können. Die inneren Zustände stellen dann lediglich eine Schaltstelle dar, die bestimmte Eingaben mit bestimmtem (erwartetem) Verhalten beantworten sollen“ (LINDEMANN 2006, S. 163). Positive Ansätze werden nur selten hervorgehoben, während auf die Fehler explizit aufmerksam gemacht wird. „Der Rotstift ist ein sichtbares Zeichen dieser Haltung. Das heisst: In tradierten Schulmustern interessiert man sich gemeinhin besonders für die Defizite. Die Lehrer erscheinen als Spürhunde auf der Suche nach Fehlern“ (MÜLLER 2004, S. 70). Die berufliche Fort- und Weiterbildung verzichtet meist auf Tests, doch ein Handwerkszeug zur Eigenevaluation wird den Teilnehmern ebenfalls selten an die Hand gegeben. „Da die Defizitkultur sich nicht nur unter Pädagogen verbreitet hat, sondern zum gesellschaftlichen Mainstream gehört, ist es nicht verwunderlich, dass es auch den Teilnehmern auf Grund ihrer schulischen und beruflichen Sozialisation häufig schwer fällt, eigene Kompetenzen und Ressourcen zu entdecken, zu benennen und zu nutzen“ (WENZIG 2005, S. 135).

Die Tendenz, das Einhalten von Vorgaben zu fördern, wird ebenfalls im Verhältnis zwischen Trainer und Teilnehmer sichtbar. Die Lehrenden stellen meist die Fragen und die Lernenden

geben die Antworten. FOERSTER spricht von illegitimen Fragen. „**Illegitime Fragen** sind Fragen, deren Antworten bereits bekannt sind. Wer eine solche Frage stellt, tut dies nicht nur im Wissen um die ‚richtige‘ Antwort, sondern auch mit der Erwartung, dass das Gegenüber eben diese liefern soll. Die Geschlossenheit dieser Frage-Antwort-Beziehung lässt Antworten nur insoweit zu, als sie den Erwartungen entsprechen. Der Zweck illegitimer Fragen ist die Überprüfung, ob das Gegenüber in der Lage ist, die gewünschten Antworten zu geben, wobei es nicht entscheidend ist, auf welche Weise es zu seinen Antworten gekommen ist oder ob es mit bestimmten Inhalten einen Anwendungswert verbindet“ (LINDEMANN 2006, S. 168 f.). Auch wenn viele Lehrende dieses Antwortverhalten nicht direkt anstreben, so kommunizieren sie diese Erwartung doch indirekt.

„Nicht selten tun Lehrer, Trainer und Berater den Wunsch der Studierenden nach einem >>Rezeptbuch>> oder einer >>Checkliste mit fünf Punkten<< als unsinnig ab. Man kann dieses Verlangen jedoch begreifen, wenn man die Hinweiszeichen im Umfeld der Lernsituation betrachtet. Denn kaum etwas vermittelt dem Lernenden: >>Man erwartet, daß Sie sich für die elementare Gestaltung unserer Lernbemühung mit verantwortlich fühlen <<. Vielmehr bringen die meisten Anzeichen zum Ausdruck: >> Es wird erwartet, daß Sie nutzen, was man Ihnen in diesem Lernsetting bereitgestellt hat.<<“ (VAILL 1998, S. 61).

Die Verantwortlichkeit des Lernenden beschränkt sich somit auf die Erfüllung der Vorgaben. „Mangelnde Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen ist wesentliches Kennzeichen einer defensiven Lernkultur“ (ARNOLD/SCHÜßLER 1998, S. 23). Selbstständiges Denken und Handeln kann so zum Hindernis für den Lernerfolg werden, da dadurch die Gefahr besteht, nicht mehr mit der Meinung des Lehrenden überein zu stimmen und diese Diskrepanz zwischen eigener Meinung und Lehrmeinung als unangenehm empfunden und bewertet wird. Ein Höchstmaß an Übereinstimmung mit den Ansichten des Lehrenden garantiert heute noch den größten Erfolg. Das kommunikative Grundmodell der traditionellen Lernkultur ist somit vom Bild der Einbahnstraße geprägt. Der Lehrer bringt sein Wissen den Schülern bei. Erfolgreich lehren heißt, wenn der Schüler die Vorgabe des Lehrers möglichst störungsfrei kopiert. So schreibt REICH: „Dem Pädagogen kommt es hauptsächlich darauf an, ob der Transport erfolgreich ist und seine Ware im Gedächtnis und Verhalten des Gegenübers angekommen ist“ (REICH 2000, S. 260). Der ständige Wandel bringt es aber mit sich, dass die Lehrenden häufig selbst keine Lösung für die anstehenden Probleme haben und damit die Lernenden selbst aufgerufen sind, aktiv für ihr Lernen Sorge zu tragen und damit verbundene Entscheidungen zu verantworten. „Das Sich-Entscheiden – oder dessen Verweigerung – ist verstärkt zum Problem für die junge Generation geworden. Gleichzeitig aber wird die Jugend

auf dem Feld der Unterweisung durch eine rigide Didaktik und eine rigide Schule in eine schizophrene Situation gebracht, weil Entscheidungsverhalten, Entscheidungssituationen und Entscheidungsnormen überwiegend vom Lehrenden oder einer umgebenden rigiden Lernkultur festgelegt sind“ (KÖSEL 1993, S. 26). Die Belehrungskultur kann außerdem als selbstwertfeindlich empfunden werden und demotivieren. Sie suggeriert unter Umständen: „Du musst belehrt werden, weil du nichts kannst“. Sie ist außerdem demotivierend, weil sie den Lernenden wenig Gelegenheit gibt, sich zu entfalten und zu zeigen, was in ihnen steckt (vgl. SELIGMANN 2004). „Menschen sind nicht passive Reizempfänger. Im Gegenteil: Sie streben nach Selbstwirksamkeit. Und sie suchen permanent nach Möglichkeiten, ihre Umwelt selbstwirksam zu beeinflussen“ (MÜLLER 2004, S. 13). So kann sich in erster Linie der Lehrer durch einen guten Unterricht bestätigt fühlen. Die Belehrungskultur führt überwiegend in eine Passivität der Teilnehmer, die selbstständiges Denken scheinbar überflüssig macht. Wenn jedoch die Lehrenden oft keine Lösung für anstehende Probleme haben, dann müssen sich alle am Suchprozess beteiligen, da es nur noch wenig „Wissen in Form von lehrplangarantierten Monowahrheiten“ (KÖSEL 1996, S. 3) gibt.

#### **4.3.4. Dominanz des fachlichen Wissens**

In der Schule, Berufsausbildung, im Studium oder im Bereich der Fort- und Weiterbildung dominieren häufig noch kognitive Lernziele, die nicht selten den Bezug zur konkreten Lebenswelt vermissen lassen. „Zu sehr versteht sich Wissen in schulischen Kontexten als eine Mengeneinheit, die sich in <<gehabten>> Kapiteln, in Seitenzahlen oder in Anzahl auswendig gelernter Vokabeln, Aufgaben oder Formeln messen lässt. Das führt dann zur Situation, dass Kinder auf die Frage <<Wir gross wurden die grössten Saurier im Jura? ohne zu zögern mit <<24 Meter>> antworten können. Als es aber darum ging, draussen die 24 Meter an einem Gebäude zu zeigen, hatten sie nicht die geringste Vorstellung davon. Die 24 Meter waren für sie nichts als eine abstrakte Grösse, sinn- und bedeutungslos“ (MÜLLER 2004, S. 29). Möglichst viel Wissen soll in möglichst kurzer Zeit vermittelt werden. Da die Anforderungen an die Lernenden ständig steigen, wird versucht durch die Ausweitung der Lehr- und Ausbildungspläne sowie der Weiterbildungscurricula dieser Entwicklung Rechnung zu tragen. So werden Lehr- und Ausbildungspläne selten gekürzt, aber häufig durch das Hinzufügen neuer Lerninhalte ergänzt. Mehr Wissen soll für die Zukunft fit machen (vgl. ARNOLD/SCHÜßLER 1998, S. 19 f.). Auch die Persönlichkeit des Einzelnen spielt in der Schule und in der praktizierten Managementphilosophie immer noch eine untergeordnete Rolle. „Persönliche ‚menschliche‘ Beiträge werden nicht erwartet und als störend, peinlich empfunden“

(PAUSCH/TERFURTH 2001, S. 389). Die Schul- bzw. Arbeitsleistung steht im Vordergrund und verdrängt Persönliches, obwohl es doch zu einer allgemeinen Erkenntnis gehört, dass individuelle Faktoren für den Schul- und Arbeitserfolg von erheblicher Bedeutung sind. In diesem Zusammenhang steht auch die Forderung nach einer an der Biographie des Lernenden orientierten Didaktik und Methodik.

„Sowohl die Chancen als auch die Grenzen und Schwierigkeiten hinsichtlich der Kompetenzorientierung hängen eng zusammen mit dem Prinzip der *Biographieorientierung*. Der Rückblick in die eigene Biographie soll eigentlich der (kritischen) Reflexion von Lernerfahrungen und dem Aufdecken von Kompetenzen dienen, um auf die aktuelle Lernsituation bezogen und in die Zukunft gedacht das individuelle Lernen und Handeln zu planen und Erfahrungen und Kompetenzen dafür zu nutzen sowie Bedarfe zu erkennen. Dies gestaltet sich zunächst besonders schwierig, wenn die beteiligten Personen (Teilnehmer *und* Lernberater) von negativen (Defizit-)Erfahrungen geprägte Biographien mitbringen“ (WENZIG 2005, S. 136).

Bei der Präferenz des fachlichen Wissens (vgl. ARNOLD/LERMEN 2005, S. 51) kommt die Förderung der sozialen Dimension nicht selten zu kurz (vgl. REICH 2000, S. 172). Viele Probleme sind jedoch nur gemeinsam, im Team, zu lösen (vgl. SEITZ 1995, S. 16 f.). Die Beziehungsfähigkeit, die ja nicht nur im beruflichen Alltag von großer Bedeutung ist, bleibt u. U. wenig entwickelt (vgl. 5.3.2.4. Kooperationsformen).

Auf Grund der zunehmenden Komplexität der meisten Wissensgebiete ist eine umfassende Einführung in ein Gebiet kaum mehr möglich. „Wenn zu viele Details verlangt werden, lernen die Kinder [und Erwachsene; SR] im Zweifelsfall oberflächlich und vergessen das meiste wieder... Aus der Gedächtnisforschung weiß man, dass eine zu schnelle Abfolge von Inhalten das Lernen hemmen kann“ (RUBNER 2003, S. 84 f.). Wichtiger als das Ziel, möglichst alles Wissenswerte zu vermitteln, ist deshalb das exemplarische Lernen. „Es ist danach zu fragen, welche Inhalte unter fachdidaktischen und kompetenztheoretischen Gesichtspunkten aufgrund ihrer strukturbildenden zusammenhangserhellenden Kraft es ‚wert‘ sind, gelernt zu werden“ (ARNOLD/LERMEN 2005, S. 51). Ein Wissen, das nicht in die Anwendung führt (und damit ist nicht nur die praktische Umsetzung gemeint, sondern auch die Fähigkeit, das Wissen kritisch zu reflektieren, in neue Zusammenhänge zu stellen, usw.), bleibt unverbunden mit der eigenen Wissensstruktur und nützt wenig. Deshalb gilt: „die Befähigung der Menschen zur Mitgestaltung wird zum Bildungsanspruch. Das Paradigma einer gestaltungsorientierten Bildung betont, Bildung stärker auf Können zu fokussieren. Nicht der ‚Vielwissende‘ erscheint als Experte, sondern derjenige, der ‚den Schritt vom Wissen zum Können‘ gehen kann und zum gestaltenden Handeln fähig ist. In einer engeren

Verbindung von Lernen und Gestalten findet dieses Paradigma seine didaktische Entsprechung. Dies freilich ist ein Anspruch, der (wieder) stärker auf das praktisch-gegenständliche Tun beim Lernen verweist“ (STORZ 2005, S. 90).

#### 4.3.5. Festgelegte Lernziele und -wege

##### Direkter Weg

Die Lern- und Ausbildungsziele werden meist festgelegt. „Nur vereinzelt haben Pädagogen unserer Zeit versucht, mit dieser Tradition der belehrenden und auf einen strengen Fächerkanon ausgerichteten Schule zu brechen“ (RUBNER 2003, S. 47). Immer noch herrscht die Annahme vor, dass der Lernstoff sich genau beschreiben lässt, und somit auch die Zielsetzungen klar festzulegen sind. „Unsere Lernkultur ist stark im Überwinden von Offenheiten und Widersprüchen – das Ausgraben und Scharfmachen von Unvertrauten hingegen gilt uns kaum als Lernleistung, so wenig wie das Aushalten von Leere, von Mehrdeutigkeiten. Solches gehört allenfalls als zu überwindendes Hindernis in Anfangsphasen des Lernens, das als Problembewältigung gedacht wird“ (RUMPF 1987, S. 12).

Es geht häufig um eine Operationalisierung der Lernziele (vgl. BONSEN/HEY 2002, S. 3), und alle anderen Wege als der direkte Weg, um das Lernziel zu erreichen, werden nicht selten als Umwege oder Irrwege angesehen. Lernziele bleiben deshalb weitgehend konstant und unterliegen kaum dem Prozesscharakter, d. h., dass die Lernziele sich während des Lernens wenig verändern.

„Was die ideale Ablauffigur angeht, so ist unsere Lernkultur durchweg gesteuert vom Bild der *Lernstufen*. In die Inhalte wie in die Menschfähigkeiten pflegen wir uns Stufen hineinzudenken und sie als gestuft zu modellieren; jeder, der etwas lernen will, hat Stufe für Stufe zu betreten und hinter sich zu bringen, um ans Ziel seines Lernens zu kommen. Die Treppenstufen können sich auch gewissermaßen auf einer Wendeltreppe befinden, Spiralcurriculum nannte man das kürzlich... Darüber sind uns Formen der Weltaneignung fast verschwunden, die nicht eine Stufe nach der anderen hinter sich zu bringen heischen, die Lernzeit nicht als ‚Wegzurücklegungszeit‘ auf ein anzustrebendes Ziel hin verwirklichen, sondern als kreisende, tastende Vergegenwärtigung, die sich einlässt, die nicht hinter sich bringt; mit Zügen der Unterbrechung, des Zickzack, des unterirdischen Weiterströmens (nach Art von Flüssen, die zeitweise von der Oberfläche verschwinden), des Rückgriffs“ (RUMPF 1987, S. 12).

Neue Erkenntnisse der Lernenden finden deshalb wenig Berücksichtigung. Der Lehrende plant weitgehend vor, die Lernenden gehen den vorgezeichneten Weg nach. Eigene Wege werden häufig nicht akzeptiert.



„Besonders schlimm ist jedoch, wie Lehrer mit Fehlern der Schüler umgehen. Im Rahmen der internationalen Mathematikstudie TIMSS haben Forscher in verschiedenen Ländern Videoaufnahmen vom Unterricht gemacht. Später werteten sie die Videos aus und notierten die Besonderheiten der Länder. Dabei fiel ihnen eine Eigenart des Physikunterrichts in Deutschland auf: Der Lehrer stellt seinen bevorzugten Lösungsweg als den einzig richtigen dar, obwohl es fast immer mehrere Möglichkeiten gibt, zum Ziel zu kommen. In Japan dagegen sitzen die Schüler in Gruppen zusammen und tüfteln an einer Aufgabe. Sie schlagen eine Lösung vor, und wenn sie auf richtigen Prinzipien beruht und auch das richtige Ergebnis liefert, dann akzeptiert der Lehrer sie“ (RUBNER 2003, S. 85 f.).

Wenn nur der direkte Lernweg Anerkennung und Akzeptanz findet, dann besteht die Gefahr, dass kreatives Potenzial verloren geht. Eigene Lösungen werden dann zu Gunsten des vorgegebenen Weges nicht mehr gesucht. Der permanente Wandel bringt es jedoch mit sich, dass ausgetretene Pfade häufig nicht zum Erfolg führen. Die so wichtige Problemlösungskompetenz wird nicht gefördert, im Gegenteil, deren Entwicklung wird weitgehend behindert. Besonders deutlich wird dies bei der nach wie vor üblichen Form der Beurteilung. „Die Praxis der Leistungsüberprüfung fragt also nach Verhalten in Form der richtigen Antwort, nicht nach dem Verstehensprozess des Lernenden. Fehler werden mit schlechten Noten quittiert, anstatt dass gefragt würde: ‚Wie kommst du denn zu deiner Lösung?‘ Der Konstruktionsprozess bleibt im Dunkeln – Lernen wird auf das Ergebnis fixiert und nicht auf den Prozess. Diese Praxis ist konstruktivistisch betrachtet eine Absage an die Absicht wirksame Lernprozesse in Lernenden anzuregen“ (KURSAWE 1999, S. 164). Lernberater fördern jedoch eigene Lernwege und damit Umwege. „Mit der konstruktivistischen Betrachtungsweise verändert sich die Rolle der Lernenden von einem passiven Rezipienten zu einem aktiven Konstrukteur“ (ARNOLD/LERMEN 2005, S. 55). Die Entwicklung der Problemlösungskompetenz hat in aller Regel Vorrang vor schnellen Lösungen. Deshalb gilt es die Spielräume auszuloten, die dafür notwendig sind. Es geht immer um die Frage, ob die Ressourcen bereitgestellt werden können und ob Aufwand und Ertrag in einem guten Verhältnis zueinander stehen.

### **Forderung: Anerkennung der Lernziele und Lerninhalte durch den Lernenden**

Wenn die Lernenden immer nur die von außen an sie herangetragenen Lernziele anerkennen sollen, dann verlieren sie wohl weitgehend die Fähigkeit, sich selbst Lernziele zu setzen (vgl. WENZIG 2005, S. 135). Die Unfähigkeit, als Resultat mangelnder Übung, Lernziele selbst aufzuspüren, ist für die Erwachsenenbildung fatal. Gerade da, wo es meist keine fertigen Curricula gibt (vgl. auch KÖSEL 1996, S. 3), und eine Lernbedarfsermittlung ohne den Lernenden häufig nur geringen Erfolg verspricht (da nur er selbst weiß, wo die Defizite liegen), ist diese Hilflosigkeit, eigene Lernziele zu entdecken, weit verbreitet. Eine genaue

Beschreibung der Lernziele ist unter heutigen Bedingungen kaum mehr möglich, da zukünftige Anforderungen sich nur bedingt vorhersagen lassen (vgl. ENGLERT 2002). Natürlich kann es für einen Lernenden auch gewinnbringend sein, sich mit vorgegebenen Lernzielen und Lerninhalten auseinander zu setzen. Er kann Denkanstöße bekommen, auf die er selbst nicht gekommen wäre. Manche Zumutung macht erst nach der Auseinandersetzung mit den zunächst abgelehnten Vorgaben Lust auf ein Weiterlernen. So gilt: „Auch wenn selbstgesteuertes Lernen und Lehren sich eigentlich auszuschließen scheinen, kann derartiges Lernen dennoch durch professionelles Lehren gefördert werden“ (STRAKA 2005, S. 178). Vorgegebene und selbst ermittelte Lernziele und Lerninhalte können sich somit gut ergänzen. Beide Ansätze müssen sich nicht ausschließen. Auch hier wäre eine Entweder-Oder-Haltung fehl am Platz (vgl. ebd.). Sind die Anforderungen hinlänglich bekannt und haben sich Lösungswege etabliert, so können Vorgaben sehr hilfreich und Ressourcen sparend sein. Werden dagegen innovative Lösungswege erforderlich und besteht Unsicherheit über den Lernbedarf, so empfiehlt es sich, Lernziele und Lernwege durch den Lernenden selbst bestimmen zu lassen. Dabei kann der Lernende natürlich durch den Lernbegleiter unterstützt werden.

„Lehrende besitzen unter ermöglichungsdidaktischer Perspektive nicht mehr primär die Aufgabe von Wissensvermittlern bzw. ‚Belehrenden‘, sondern sie wandeln sich zu Lernbegleitern und Lernberatern, zu kooperativen Lernpartnern, die Bedingungen schaffen, unter denen Lernende als handelnde Subjekte sich mit Lerngegenstände auseinander setzen können. Lehrende arrangieren Lernprozesse, aber sie beherrschen sie nicht“ (ARNOLD/LERMEN 2005, S. 56 f.).

Der Lernberater bekommt damit die Aufgabe, Umwege nicht nur zuzulassen, sondern zu Umwegen aufzufordern (vgl. REICH 2004, S. 141 ff.) und die Rahmenbedingungen bereitzustellen, die notwendig sind, um neue Wege überhaupt einschlagen zu können (vor allem auch einen entsprechenden zeitlichen Rahmen). Der Lernbegleiter zeigt die Herausforderungen auf, macht sie deutlich, und gibt so den Impuls für die eigene Forschungstätigkeit. „Dabei geht es ausdrücklich nicht um bloße Anpassungsleistungen, die helfen sollen, gesellschaftliche Umbrüche und Strukturveränderungen lediglich nachzuvollziehen. Kompetenzentwicklung geschieht wertorientiert vor allem in zieloffenen und reflexiven Veränderungsprozessen. Fort- und Weiterbildung in der arbeitswelt- und berufsbezogenen Bildung muss deshalb weiterhin dafür Sorge tragen, der Eigenwilligkeit und Widerstandsfähigkeit individueller Lernprozesse Raum zu geben und die Lernenden vor einer bloßen Instrumentalisierung für strategische Ziele der Unternehmen zu schützen“ (HOLTSCHMIDT/ZISENIS 2005, S. 129).

#### **4.3.6. Fixierung auf die Zukunft**

##### **Missachtung der Vorerfahrung und gegenwärtiger Bedürfnisse**

Die Lernziele beziehen sich bei der traditionellen Lernkultur zum überwiegenden Teil auf die Zukunft oder „die Brücken zwischen ‚Hier und Jetzt‘ werden verhindert“ (PAUSCH/TERFURTH 2001, S. 389). Was Lernende im ‚Hier und Jetzt‘ brauchen, bleibt nicht selten außen vor. Diese Zukunftsgerichtetheit oder Abschlussorientierung lässt sich nicht nur bei den Lehrenden beobachten. „Werden die Lernende (aller Stufen) nach dem Ziel ihres Tuns befragt, gehört eine Antwort zum Standardrepertoire: Eine guten Abschluss schaffen“ (MÜLLER 2004, S. 15). Die Missachtung der Vorerfahrungen erschwert das Anschlusslernen und das Wissen bleibt u. U. weitgehend unverbunden, was Transferprobleme nach sich ziehen kann. Außerdem ist es problematischer, Lernende zu motivieren, wenn der gegenwärtige Nutzen im Dunkeln bleibt. Eine beständige Vertröstung auf das Morgen lässt im Heute nicht gerade eine Aufbruchsstimmung aufkommen, denn Wissen kann erst verstanden werden, „wenn das Gelernte in einen für uns wichtigen Zusammenhang eingeordnet werden kann, wenn es einen Sinn für uns hat, wenn es das Denken und die Wahrnehmung leitet, zu Entdeckungen führt und Engagement bewirkt, wenn es Einfühlung und Mitempfinden ermöglicht, dann erst fängt der Verstehensprozeß an. Wissen ist zwar die Voraussetzung für Verstehen, kann aber nicht mit diesem gleichgesetzt werden“ (ARNOLD/SCHÜßLER 1998, S. 21). Das Problem dabei ist, dass die Lernziele und Lerninhalte mit der Lebenswirklichkeit der Lernenden häufig nicht in Verbindung gebracht werden und es gerade Erwachsenen schwer fällt, ohne diese Ankoppelung zu lernen (vgl. MÜLLER 1993, S. 78). „Signale werden Bezugs- und Ankerpunkte des biografischen Wissens zugeordnet. Mit anderen Worten: Je mehr Andockmöglichkeiten... desto stärker werden Verbindung im neuronalen Netzwerk ausgebildet. Es geht aber nicht nur um die Menge der Andockmöglichkeiten, sondern auch um ihre thematische Vielfalt“ (MÜLLER 2004, S. 38). Der Lernbegleiter muss die Vorerfahrungen der Lernenden ernst nehmen, ohne in der Vergangenheit zu verharren (vgl. LINDEMANN 2006, S. 172). So wird der „Transfer von konkreten Erfahrungen, Übungen, Details oder theoretischen Fakten ... eingeübt und reflektiert, um eine Zusammenschau zu ermöglichen“ (PAUSCH/TERFURTH 2001, S. 389). Effektives Lernen geschieht im Spannungsfeld zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Der Lernberater ermöglicht die „Balance zwischen ‚Hier und Jetzt‘ und ‚Dort und Dann‘“ (ebd.).

### **Geringschätzung des Anfängers**

Gerade für Führungskräfte ist es i. d. R. besonders schwer, sich einen Lernbedarf einzugestehen bzw. eine Kurskorrektur vorzunehmen. „Heute gilt es leider mehr denn je als größte Tugend, an einmal getroffenen Entscheidungen festzuhalten. Das ist bedenklich, denn Manager müssen in der Lage sein, sehr entschlossen den Kurs zu ändern“ (KRAMER 2005). Lernen heißt anfangen - und zwar immer wieder - wenn auch nicht von vorne. Erfolgreich zu sein bedingt oft zunächst den Misserfolg. Ein Kind, das laufen lernt, wird lange Zeit scheitern, bis es gehen kann. Menschen, die (scheinbar) immer erfolgreich sind, müssen das Unbekannte meiden, da dieses das Risiko des Scheiterns in sich birgt. Das Anfängertum muss deshalb neu belebt werden, denn nur wer sich traut, Irrtümer zu begehen, nimmt neue Herausforderungen an (vgl. VAILL 1998, S. 50 ff.). Für einen Betrieb ist es auf Dauer kostensparend, wenn Mängel aufgedeckt und damit gravierendere Folgeschäden vermieden werden können oder die Fehler zu Innovationen führen. Irrtümer helfen damit ein Schutzwissen aufzubauen (vgl. MEIER-RUST 2002, S. 97). Negative Sanktionen nach gemachten Fehlern sind häufig kontraproduktiv. „Alle – nicht nur die Schülerinnen und Schüler – streben nach Anerkennung, nach Wertschätzung und hoffen, dass ihre Leistungen gewürdigt werden. Doch viele kennen das Wort <<Würde>> nur als Konjunktiv“ (MÜLLER 2004, S. 26). Der Mitarbeiter ist über seinen Fehler selbst in den wenigsten Fällen glücklich. Eine zusätzliche negative Sanktionierung kann sich motivationsmindernd auswirken und führt möglicherweise in die bereits beschriebene Sackgasse der Fehlervertuschung (vgl. ebd., S. 48).

#### **4.3.7. Vorgeschriebene Kooperationsformen**

Gelernt wird in der Schule oder in der beruflichen Aus- und Weiterbildung meist im Plenum. Auf Grund der zunehmenden Erkenntnis, dass die Gruppenarbeit eine wichtige Kooperationsform darstellt, wird auf diese immer häufiger zurückgegriffen. Einzelarbeit hingegen wird kaum gefördert (vgl. ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, Lesekarte: Einzelarbeit). Unabhängig von der eingesetzten Kooperationsform ist es ein Kennzeichen der traditionellen Lernkultur, dass sich die Lernenden nicht aussuchen können, ob und mit wem sie zusammenarbeiten wollen. Außerdem müssen alle Teilnehmer in der gleichen Kooperationsform tätig werden. So ist ernsthaft zu fragen, ob diese Uniformierung den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird (vgl. ARNOLD/LERMEN 2005, S. 51). Vielleicht möchte ein Lernender einen bestimmten Sachverhalt alleine erforschen oder er braucht gerade jetzt die Anregung von anderen (vgl. u. a. DIEHL/ZIEGLER 2000, S. 89 ff.; IBERER/MÜLLER 2002, S. 5). Durch verordnete Kooperationsformen ist der Teilnehmer mit Mitlernenden

konfrontiert, die er sich selber nicht ausgesucht hat. Gerade diese Differenz kann aber auch zu neuen Erkenntnissen führen, wenn sich der Lernende z. B. mit Meinungen auseinandersetzt, die bisher nicht in sein eigenes Spektrum gehörten (vgl. DIEHL/ZIEGLER 2000, S. 89 ff.). Verordnete Kooperationsformen entlasten von der Entscheidung, sich selbst Sozialpartner suchen zu müssen und bewahren u. U. vor dem Gefühl, nicht ausgewählt worden zu sein. Gerade in Anfangssituationen können verordnete Kooperationsformen die nötige Sicherheit gewähren, die zum Lernen auch nötig ist (vgl. METZINGER 1999, S. 43). Eine Kombination von verordneten und selbst gewählten Kooperationsformen (vgl. 5.3.2.4. Kooperationsformen) ist deshalb wohl am effektivsten, wobei die Eigenwahl auf Grund ihrer Vorteile wohl eher die Regel als die Ausnahme bilden sollte. Dabei ist eine Gleichzeitigkeit von unterschiedlich großen Konstellationen (z. B. Einzelarbeit und Gruppenarbeit) durchaus vorstellbar (vgl. auch RHEINLÄNDER 2003, S. 43).

#### **4.3.8. Lernort als Sonderraum**

Gelernt wird überwiegend in speziell dafür eingerichteten Räumen (Klassenzimmer, Tagungsräume). „Der sich herausbildende tayloristische Charakter der Arbeit in der Manufaktur und der industriellen Arbeit mit der sich reduzierenden Lernhaltigkeit der Arbeitsverrichtungen führte in der Folgezeit zu einer Favorisierung des Lernens in institutionellen Lernorten“ (KIRCHHÖFER 2005, S. 57). Damit wird das Lernen dekontextualisiert, d. h. der Anwendungszusammenhang wird vom Lernzusammenhang abgetrennt. Lernen im Arbeitsvollzug entzieht sich nicht selten der bewussten Wahrnehmung. „Lernfortschritte und das Wachstum eigener Kompetenzen werden ... sehr häufig gar nicht realisiert oder in seiner Bedeutung nicht geachtet. Dies hängt mit dem Lernbegriff der Handelnden zusammen – wenn Lernen z. B. nur verstanden wird als ‚veranstaltetes Lernen‘“ (BÜCHELE 2004, S. 73). Segregierte Lernorte können das Transferproblem verschärfen, denn Lernerfahrungen sind auch an Orte gebunden. „Wenn jemand viel Zeit damit verbringen muss, sich in Räumen und in einer Umgebung zurechtzufinden, die ihm ... fremd ist und fremd bleibt, dann wird er sich schwerlich ohne Störungen auf den eigentlich Inhalt und auf die Teilnehmenden einlassen können“ (LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 37). Vom Arbeitsgeschehen abgekoppelte Lernorte (Tagungshotels) erfordern zudem eine An- und Rückreise und häufig eine externe Unterbringung. Bei Mitarbeitern mit Familien kann dies zu einem Problem werden. Die Reisetätigkeit ist mit Kosten und einem nicht unerheblichen Zeitaufwand verbunden, was ein bedeutendes Hindernis hinsichtlich der Teilnahme am Seminar darstellen kann (vgl. ebd., S. 67). Die Lernräume haben darüber hinaus meist wenig persönlichen Wiederer-

kennungswert für die Lernenden und sie identifizieren sich nicht mit ihrem Raum, was sich negativ auf das Lernklima auswirken kann (vgl. MÜLLER 1991, S. 3). Vom Arbeitsalltag abgekoppelte Lernorte (z. B. Tagungshotels) haben jedoch den Vorteil der Distanz, d. h., dass sich neue Ideen u. U. erst mit dem nötigen Abstand entwickeln lassen. Die Metaperspektive ist oft notwendig, um die Situation objektiver analysieren zu können. Außerdem werden schöne Tagungshotels als Belohnung empfunden und eingesetzt (vgl. ebd., S. 9).

Für stark anwendungsbezogene Lernerfahrungen, die nach einer sehr schnellen Umsetzung rufen, ist wohl das Lernen vor Ort gekoppelt mit flexiblen Lernzeiten (learning just in time) geeigneter. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass gerade informelle Lernprozesse ins Bewusstsein der Lernenden gebracht werden (vgl. BÜCHELE 2004, S. 73). Komplexere Neukonzeptionen ohne hohen Zeitdruck und verfahrene Situationen lassen sich vermutlich mit etwas Abstand besser bewältigen. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass, wenn möglich, mehrere Mitarbeiter an der externen Schulung teilnehmen, um ein entsprechend hohes Maß an Veränderungspotential in den Betrieb mit einbringen zu können (vgl. MICHELITSCH 1993, S. 7).

#### **4.3.9. Vorherrschaft des Wortes und mediale Zwei-D-Reduktion**

Dominierendes Lernmedium in der Schule ist zweifelsohne die Tafel (vgl. ZOPFI 2005), dicht gefolgt vom Overhead-Projektor. Andere Medien werden wesentlich spärlicher eingesetzt. In der beruflichen Weiterbildung ist die Tafel zwar weitgehend verpönt, doch kommen hier primär die Pinnwand und die Flipchart zur Anwendung. All diese Medien haben eins gemein: Sie beschränken die Wirklichkeit auf zwei Dimensionen. Gegenständliche Erfahrungen können die Lernenden selten machen. Außerdem wird die Wirklichkeit damit weitgehend auf die symbolische Repräsentation durch die Sprache beschränkt. Der Einsatz von Bildern geschieht, wenn überhaupt, nur sporadisch (vgl. RUMPF 1987, S. 13). Es wird deutlich, dass die enaktive (= unmittelbare Erfahrung der Wirklichkeit) und ikonische (= bildhaft vermittelter Kontakt zur Wirklichkeit) Vermittlung von Wirklichkeit unterrepräsentiert ist (vgl. hierzu BRUNER/OLVER/GREENFIELD 1971). Trotzdem darf bei einer differenzierten Betrachtung dieser Umstand nicht überwertet werden.

„In der neurowissenschaftlichen Literatur lassen sich keine Hinweise darauf finden, dass Menschen bevorzugt mit dem einen oder anderen Sinnesorgan wahrnehmen. Vielmehr wird Wahrnehmung dort als eine komplexe Leistung des Gehirns dargestellt, die auf unterschiedliche Reize angewiesen ist. In Bezug auf schulischen Unterricht muss man sich dabei zweierlei vor Augen halten: Zum einen empfangen im schulischen Unterricht ohnehin immer mindestens zwei Sinnersorgane – Augen und

Ohren – Reize, zum andern hängt die Frage, ob ein Schüler einen guten Anschluss an einen Inhalt findet, wohl eher von seinem Vorwissen, als von der Art der Präsentation ab. Wenn Roth (1999, 261) vom Gedächtnis als ‚Sinnesorgan‘ spricht, so ist damit gemeint, dass alles, was man ‚neu dazu lernt‘, letztlich auf etwas zurückgreift, was man vorher gelernt hat, und daran anschließt. Curricula sind also nicht umsonst so angelegt, dass Unterrichtsinhalte aufeinander aufbauen“ (BECKER 2006, S. 160 f.).

Dass Lernen mit allen Sinnen zu besseren Lernergebnissen führt, ist zumindest aus neurowissenschaftlicher Sicht nicht nachzuweisen. So schreibt BECKER weiter: „Für die Behauptung, dass der Lerneffekt mit der Anzahl der Präsentationsmodi steigt, lassen sich indes keinerlei wissenschaftliche Belege finden“ (ebd., S. 161). Dennoch dürfte eine Unterrichtssequenz wesentlich abwechslungsreicher empfunden werden, wenn viele Sinnesorgane angesprochen werden.

### **Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell**

Charakteristisch für eine neue Lernkultur ist ...

- das Vermitteln von Eigenmotivationstechniken;
- eine Wertschätzung des Widerspruchs;
- die Förderung von Selbstkontrolle (Selbstevaluation);
- das Lernen just in time und
- die Kombination von festen und flexiblen Lernzeiten.

In einer neuen Lernkultur ist die Belehrungsdidaktik deshalb u. a. wichtig, ...

- um bekanntes Wissen, vor allem Überblickswissen, zu vermitteln;
- um sich bei Phasen der Selbsttätigkeit aus der Perspektive der Lernenden wieder „erholen“ zu können.

In einer neuen Lernkultur ist die Ermöglichungsdidaktik u. a. wichtig, ...

- um kreative Lösungen bei neu auftretenden Problemen zu finden;
- um das gesamte Potenzial der Lernenden zu nützen;
- um das Selbstwertgefühl der Teilnehmer zu stärken.

Eine neue Lernkultur zeichnet sich also durch die Verbindung von Belehrungs- und Ermöglichungsdidaktik aus. Beide Formen können erst in der Verknüpfung ihr Potenzial entfalten. Jede einseitige Ausrichtung stellt eine Vergeudung von Ressourcen dar.

Lehrende und Lernende ...

- streben die Ausgewogenheit aller Lernbereiche an und berücksichtigt so auch

die praktische Umsetzbarkeit von Wissen.

- schätzen eigene Lehr- und Lernwege und damit Umwege – aber nicht um jeden Preis.
- agieren situationsspezifisch im Spannungsfeld zwischen Vorgaben und individuell zu nutzenden Freiheitsräumen.
- zeigen ein ausgesprochenes Interesse an den Vorerfahrungen der Lernenden und spannen das Lehren und Lernen in die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ein.
- nehmen sich für die Beantwortung der Sinnfrage Zeit.
- verfolgen ein offenes Planungskonzept, welches prozesshaft weiterentwickelt wird.

Lehrende und Lernende versuchen, ...

- eine Fehlerkultur zu etablieren, die grundsätzlich fehlerfreundlich ist, und damit ermutigt Neuanfänge zu wagen;
- Fehler als Lernchance zu begreifen ohne diese jedoch zu idealisieren;
- die Vielfalt an Kooperationsformen zu nützen und
- die Parallelität unterschiedlicher Kooperationsformen zur gleichen Zeit zu ermöglichen.

Lehrende machen die Entscheidung zwischen verordneter und frei wählbarer Kooperationsform auch von der jeweiligen Gruppenphase abhängig, in der sich die Lernenden befinden (vgl. 5.3.2.3. Phasen der Gruppen- und Teambildung). Charakteristisch für das Lernen und Lehren im Kontext einer neuen Lernkultur ist weiterhin das grundsätzliche Anliegen Lern- und Anwendungssituationen zusammen zu bringen und die Koppelung verschiedenster Lernorte, je nach den Erfordernissen der Lernherausforderungen.

#### **4.4. Anthropologische Grundlagen**

Kultur ist das Ergebnis von menschlichen Schaffensprozessen. Aus diesem Grund ist es unumgänglich, sich bei der Frage nach einer neuen Lernkultur mit dem Menschen selbst auseinander zusetzen. „Wenn Lernkultur und Kompetenzentwicklung in ihrem Stellenwert für das soziale und kulturelle Handeln des Individuums der wissenschaftliche Gegenstand sind, dann fängt die Klärung des damit Gemeinten mit der Beschreibung der menschlichen Konstitution an“ (WEINBERG 1999, S. 91). Da es bei der beruflichen Weiterbildung um erwachsene Menschen geht, stellt sich die Frage, was den erwachsenen Lernenden ausmacht.



Dass eine begriffliche Bestimmung des Terminus „Erwachsene“ Probleme bereitet, wurde bereits deutlich (vgl. 1.3. Berufliche Weiterbildung). Aber auch die Frage dessen, was unter einem Menschen zu verstehen ist, wird sehr unterschiedlich beantwortet. Im Rückgriff auf die Theorie lebender Systeme werden mit dem Menschsein keine „Werte wie Nützlichkeit, Produktivität, Gesundheit oder Bewusstsein als Maßstab für eine menschenwürdige Behandlung oder für die Berechtigung zum Leben überhaupt, vorausgesetzt“ (LINDEMANN 2006, S. 136). „Die Bezeichnung Mensch stellt zunächst einen **Gattungsbegriff** dar. Mensch zu sein bedeutet daher lediglich die Zugehörigkeit zu dieser Gattung. Die Voraussetzung dafür besteht darin, von anderen Menschen gezeugt worden zu sein, sodass ab dem Zeitpunkt der Zeugung alle Kriterien des Menschseins gegeben sind“ (ebd.).

### **Menschenbilder als Konstrukte**

Die Anthropologie als die Lehre vom Menschen entwirft so genannte Menschenbilder. „Ein Menschenbild ist eine bestimmte Vorstellung über den Menschen, die aus Annahmen und/oder Erkenntnissen zu seinem Wesen besteht“ (HESCH 1997, S. 6). Nach systemischer Sicht sind Menschenbilder ebenfalls Konstrukte. „Das jeweilige Menschenbild ist entscheidend für die Art und Weise, wie man anderen Menschen gegenübertritt und wie man ihr Verhalten bewertet. Unterschiedliche Menschenbilder (Modelle) führen hierbei zu einer jeweils eigenen Logik des Beobachtens und Handelns“ (LINDEMANN 2006, S. 139). Menschenbildannahmen des Einzelnen bieten Orientierung für das Handeln und sind Grundlage für intersubjektiv gültige Verhaltensnormen. Diese Funktionen können sie nur erfüllen, wenn die jeweiligen Konstrukte offen gelegt und diskutierbar, also grundsätzlich hinterfragbar sind und bleiben. Über die Verständigung unterschiedlicher Ansichten können damit Orientierungen über die Positionen Einzelner oder einzelner Gruppierungen hinweg gewonnen werden. Konsens wird möglich.

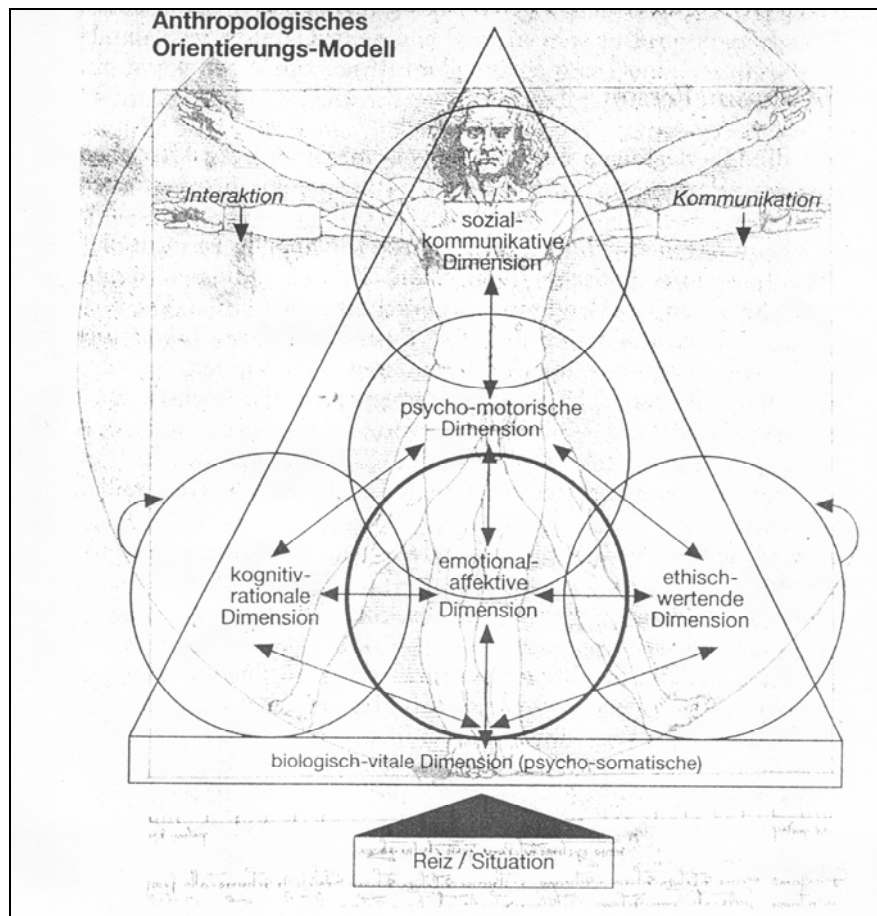
„Menschenbilder sind Konstruktionen oder Konstrukte, die von Laien und Wissenschaftlern als Teil ihres Weltbildes implizit oder explizit entworfen werden, um eine Gesamtorientierung des Urteilens und Handelns zu ermöglichen. Zunächst ist also festzuhalten, daß Menschenbilder nicht einfach vorgefunden werden oder unabhängig vom Menschen existieren, sondern daß sie je nach Bedarfslage, Zielsetzung und weltanschaulicher Orientierung konstruiert werden. Solange man sich des Charakters der Menschenbilder als Konstruktionen bewußt bleibt, solange wird eine Kommunikation zwischen unterschiedlichen Ansichten und Weltanschauungen möglich sein. Versteht man aber Menschenbilder als unverrückbar, ewig gültig und absolut ..., dann kann es keine Diskussion zwischen unterschiedlichen Ansichten zum Menschen geben, und eine gemeinsame Verständigung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen bzw. individueller Positionen ist nicht möglich“ (OERTER 1999, S.1).

Die Grundlage allen pädagogischen und damit auch didaktischen Denkens und Handelns sind also die Menschenbildannahmen, welche mehr oder weniger bewusst theoretische und praktische Konsequenzen nach sich ziehen. „Das Bild, das man von anderen Menschen hat, ist ein entscheidender Faktor für die eigene Handlungsplanung. Hierbei ist es nicht einmal erforderlich, sich für dieses Bild bewusst entschieden zu haben, da es implizit allen Handlungen zugrunde liegt, die sich auf Menschen beziehen“ (LINDEMANN 2006, S. 147). Die humanistische Psychologie und deren Vertreter (insbesondere ROGERS) stellen eine wesentliche Quelle für eine Anthropologie dar, die sich zum systemischen Denken als kompatibel und als wichtige Ergänzung erweist. Den genannten Ansätzen (Humanistische Psychologie, Systemtheorie) ist gemein, dass es um Wachstum geht – um die Selbstentfaltung des Menschen in einem sozialen Kontext (vgl. u. a. ROGERS 1973, S. 172; LINDEMANN 2006, S. 172). Darüber hinaus werden jedoch auch Erkenntnisse der Neurobiologie beachtet, um die geisteswissenschaftliche Sicht mit der naturwissenschaftlichen Perspektive zu verschränken, was gerade hinsichtlich der Lernfähigkeit des Menschen ein lohnende Vorgehensweise darstellt und noch viel zu selten praktiziert wird (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, S. 9).

#### **4.4.1. Andragogische Anthropologie**

Nach TILLICH ist es sinnvoll, beim Menschen von einzelnen Dimensionen zu sprechen, da der Begriff der Dimension die Wechselwirkung zwischen und die Gleichberechtigung unter den einzelnen Seinsweisen zum Ausdruck bringt (vgl. SCHILLING 1995, S. 181). Es ist also nur aus analytischen Gründen möglich, den Menschen unter dem Blickwinkel einer einzelnen Dimension zu betrachten. Der Streit darum, welcher Dimension der Vorrang einzuräumen ist, ist überflüssig, da nur durch das Zusammenwirken aller Dimensionen das typisch Menschliche ausgebildet werden kann. Der Mensch ist ein ganzheitliches Wesen. Mit einer optimalen Entwicklung der Persönlichkeit geht immer eine Entwicklung auf allen Dimensionen des Menschen einher. Lernstörungen resultieren nicht zuletzt daraus, dass nur bestimmten Dimensionen des Menschseins die entsprechende Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. u. a. MÖLLER 2005; REICH 2000, S. 200; SPITZER 2003, S. 167).

Abbildung 24: Anthropologisches Orientierungs-Modell (SCHILLING 1995, S. 200)



#### 4.4.1.1. Biologisch-vitale Dimension

Der Begriff biologisch-vitale Dimension verweist darauf, wie entscheidend wichtig (vom lat. vital) der Organismus als Grundlage menschlicher Existenzweise und damit auch für Lernprozesse ist. Statt biologisch (von Biologie = Lehre vom Leben) wird auch der Begriff biotisch („gr. das Leben bzw. Lebewesen betreffend“; MÖLLER 2005: Stichwort „biotisch“) verwendet. Da diese Unterscheidung jedoch eher unüblich ist, wird auf sie verzichtet.

Der Mensch ist (auch) Körper. Diese Erkenntnis erscheint banal und trotzdem werden körperliche Bedürfnisse häufig vernachlässigt, auch wenn der Fitnesstrend ungebrochen ist. „Keine Gesellschaft ist körperversessener als die unsere. Nirgendwo sonst gehen so viele Menschen in Fitnessstudios und zum Joggen. Diese Tätigkeiten scheinen ein dringendes Bedürfnis aufzuspüren und Mangelerfahrungen zu bedienen“ (BR-ONLINE 2005, S. 1).

Bewegungseinheiten sollten fester Bestandteil eines jeden Seminarkonzeptes sein. Schon 1933 stellte BEBIE-WINTSCH fest: „Im natürlichen Rhythmus von Aufnehmen, Verarbeiten und Ausgeben sollte die Bewegung integriert werden“ (BEBIE-WINTSCH 1933, S.31). Im

Kontext einer neuen Lernkultur dürfen also die körperlichen Bedürfnisse, wie eine ausreichende Bewegung, nicht zu kurz kommen, da der Körper die Basis aller Lernprozesse ist (vgl. auch MASLOW 1973, S. 156).

„Die Natur ist die unterste Schicht, auf der alle anderen Schichten aufbauen, ohne die es die anderen Schichten nicht geben würde. Wie sollte ein Mensch im Verlaufe seiner Sozialisation eine psychische Struktur herausbilden, wenn es nicht das natürliche Organ Gehirn gäbe? Ohne Physis keine Psyche. Wie sollte der Mensch ein gesellschaftliches Wesen sein können, hätte er nicht einen natürlichen Körper? Wie sollte er Vernunft herausbilden können, hätte er kein Gehirn? (Für die Herausbildung von Vernunft und Wissen ist aber auch die Gemeinschaft nötig.)“ (MÖLLER 2005).

Neben der ausreichenden Bewegung ist für eine gesunde Ernährung zu sorgen. „Für eine optimale Funktion des Gehirns muß natürlich die Ernährung stimmen. Auch alle anderen Körperfunktionen sind davon abhängig, daß wir uns regelmäßig und ausgewogen ernähren“ (SCHLENTHER 2005). Ausreichende Bewegung und eine ausgewogene Ernährung ist in Deutschland jedoch der Ausnahme- und nicht der Regelfall. So beträgt die durchschnittliche Bewegungsleistung 800 Meter pro Tag (vgl. ERTL/GERLACH 2004, S. 5). „Die WHO warnt, bald stürben erstmals ebenso viele Menschen an den Folgen von Überernährung und Bewegungsmangel wie an denen von Hunger“ (TIMM 2004, S. 175). In den Betrieben spiegelt sich dieses Bild der gesellschaftlichen Verhältnisse wider.

„Je größer der Leistungsdruck des Managements und der Mitarbeitenden, desto stärker sind die Konsequenzen auf ihr Essverhalten. Vielerorts unterbrechen Mitarbeitende ihre Arbeit mittags nur noch kurz oder gar nicht mehr und ernähren sich mehrheitlich von Sandwichs. Zum Teil auch deshalb, weil sie durch Büroarbeit und die damit verbundene mangelnde Bewegung an zunehmender Appetitlosigkeit leiden... Die Folgen von Fehl- oder Mangelernährung wirken sich sowohl auf den Körper als auch auf die geistigen Fähigkeiten jedes Einzelnen aus und beeinträchtigen sein Leistungsvermögen. So ist zum Beispiel bekannt, dass Eisenmangel die Gedächtnisleistung eines Menschen beeinträchtigt, ein Jodmangel zu einer verminderten Entscheidungsfähigkeit und geringerer Eigeninitiative führt und dass auch ein Flüssigkeitsdefizit die geistige Leistungsfähigkeit negativ beeinflusst“ (HELSANA 2005, S. 1 f.).

Es ist deshalb damit zu rechnen, dass Teilnehmer an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung überwiegend Verhaltensmuster, wie Bewegungsmangel und Fehl- bzw. Mangelernährung, verinnerlicht haben und erst ein Bewusstsein dafür geschaffen werden muss, wie wichtig diese Aspekte für die Lernfähigkeit sind. So mag es nicht verwundern, wenn eine ausgedehnte Mittagspause auf Unverständnis stößt und Ruhephasen als unproduktiv fehl gedeutet werden. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Bedeutung eines ausreichenden,

erholsamen Schlafs für effektive Lernprozesse hingewiesen. Im Schlaf ist das Gehirn äußerst aktiv. „Aus der Sicht der Datenverarbeitung geht es [beim Schlafen; SR] sicherlich um das Kopieren, Komprimieren, Umkodieren, Sortieren, Assoziieren und Gruppieren von Daten. In psychologischer Hinsicht werden die Konsolidierung von Gedächtnisinhalten, deren emotionale Neubewertung sowie das Ausbilden neuer Verknüpfungen als Funktion des Schlafs diskutiert“ (SPITZER 2003, S. 133). Nicht zuletzt wegen der Bedeutung des Schlafes für erfolgreiche Lernprozesse, sollte sich auch der Konsum von Koffein und Alkohol in engen Grenzen halten, „denn sowohl Koffein als auch Alkohol stören als zentralnervös aktive Psychopharmaka den natürlichen Schlaf“ (ebd., S. 132). Mit der Aufnahme von möglichst vielen Informationen ist das Lernen also nicht gleichzusetzen, da der Input auch verarbeitet werden muss, soll er nicht in der Menge der Daten verloren gehen. Zum Lernen gehören neben der aktiven Aneignung auch Zeiten der aktiven Verarbeitung, die dem Gehirn in Form von mehr oder weniger ausgedehnten Pausen zugestanden werden sollte. Sich beim Lernen jedoch nur auf den Schlaf zu verlassen (Seminarinhalte ohne aktive Aneignung unter das Kopfkissen legen), wäre aber genauso ein fataler Irrtum, wie die Meinung, dass möglichst ausgedehnte Lernphasen am Tag ohne Pausen am effektivsten sind (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, S. 84).

#### **4.4.1.2. Emotional-affektive Dimension**

Gefühle wurden lange Zeit negativ bewertet und im Gegensatz zur Vernunft gesehen. So waren für den Philosophen Immanuel Kant Gefühle Regungen, die mit aller Macht bekämpft werden mussten (vgl. ULICH/MAYRING 1992, S. 18 f.). Die neurobiologische Forschung hat jedoch herausgefunden, dass Emotion und Kognition sich wechselseitig beeinflussen und bedingen (vgl. ULICH 1989, S. 27, COLEMAN 1997, S. 48). Auch wenn es „bis heute keine allgemein akzeptierte Theorie der Emotionen gibt“ (SPITZER 2003, S. 157), setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass sie für jegliche Lernprozesse von großer Bedeutung sind (vgl. ebd., S. 157, SCHEUNPFLUG 2001, S. 103). Die Definition der Begriffe Emotion und Affekt fällt auf Grund der unklaren theoretischen Basis dementsprechend schwer, zumal diese „in verschiedenen Sprachen ... andere Bedeutungshöfe haben und auch innerhalb einer Sprache leider uneinheitlich gebraucht werden“ (SPITZER 2003, S. 157 f.). Gerade deshalb ist es notwendig, sich diesen Begriffen zumindest anzunähern. Während mit Affekt häufig eher heftige und unkontrollierbare Regungen verbunden werden, assoziiert der Begriff Gefühl teilweise steuerbare und beeinflussbare Regungen. Der Begriff der Emotionen umfasst Affekte und Gefühle (vgl. FRIJDA 1986). Allerdings bleibt festzustellen, dass die Emotionen

im Zwischenhirn angesiedelt sind, und damit entwicklungsgeschichtlich älter sind, als die rationalen, und damit mehr kontrollierbaren Prozesse. SCHEUNPFLUG schreibt dazu:

„Gefühle werden überwiegend über das Zwischenhirn gesteuert. Das Zwischenhirn koordiniert lebenswichtige Körperfunktionen wie das Wachen und Schlafen oder die Atmung, aber auch Aggression, Wut, Liebe und andere Gefühle. Diese werden weitgehend nicht durch das Bewusstsein kontrolliert. Sie sind ihm entzogen. Das Zwischenhirn ist entwicklungsgeschichtlich älter als der Neokortex (das Vorder- oder Endhirn, in dem sich das Bewusstsein überwiegend reguliert). Die unterschiedlichen Teile des Gehirns stehen in permanentem gegenseitigem Kontakt; unsere Gefühlswelt steht in Wechselbeziehung mit dem, was wir als rational empfinden. Da Gefühle im älteren Teil des Gehirns angesiedelt sind, ist deren Kontrolle schwieriger als das bewusste Steuern von Denkprozessen“ (SCHEUNPFLUG 2001, S. 103).

Eine Unterscheidung von Gefühl und Affekt durch das Kriterium der Kontrollierbarkeit ist damit zumindest zweifelhaft. Durch die Verbindung von Emotion und Affekt wird die Kennzeichnung von prinzipiell schwer bzw. nicht steuerbaren Prozessen deutlich gemacht. Eine relativ umfassende (Arbeits-)Definition des Begriffs Emotion stammt von MEYER/SCHÜTZWOHL/REISENZEIN 1993:

„1. Emotionen sind Vorkommnisse von zum Beispiel Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst, Mitleid, Enttäuschung, Erleichterung, Stolz, Scham, Schuld, Neid sowie von weiteren Arten von Zuständen, die den genannten genügend ähnlich sind.

2. Diese Phänomene haben folgende Merkmale gemeinsam: (a) Sie sind aktuelle Zustände von Personen; (b) sie unterscheiden sich nach Art oder Qualität und Intensität ... ; (c) sie sind in der Regel objektgerichtet ... ; (d) Personen, die sich in einem der genannten Zustände befinden, haben normalerweise ein charakteristisches Erleben (Erlebensaspekte von Emotionen), und häufig treten auch bestimmte physiologische Veränderungen (physiologischer Aspekt von Emotionen) und Verhaltensweisen (Verhaltensaspekt von Emotionen) auf“ (vgl., ebd. S.23 f.).

Das Streben nach Entwicklung (Lernen) wird von den in der Definition genannten Emotionen begleitet, welche umso stärker sind, je größer die Bedeutung ist, welche das Individuum dem Verhalten für die Weiterentwicklung zuschreibt (vgl. ROGERS 1983, S. 426). Mit Lernprozessen verbinden sich deshalb auch unangenehme Emotionen, da das Lernen selbst noch in der Spannung des Noch-nicht-Erreichten geschieht. Die Chance, Befriedigung aus den Lernprozessen zu ziehen, wird oft vertan, nämlich dann, wenn Lernziele zu hoch gesteckt werden, Lernziele nicht konkret genug formuliert sind und sich damit einer Evaluation entziehen, oder wenn, was häufig geschieht, der Lernerfolg nicht bewusst gemacht wird. Angst verhindert zudem Anschlusslernen (Verknüpfung mit bereits bekanntem Wissen), kreative

Problemlösung und den Transfer in die Anwendungssituation (vgl. SPITZER 2003, S. 161). So sind die entwicklungsgeschichtlich bedingten Reaktionsweisen „flight or fight“ (Flucht oder Angriff) bei den meisten heutigen Problemlösungsprozessen und Lernherausforderungen wenig hilfreich bzw. hinderlich.

„In dem Moment, in dem im Gehirn ein sinnlicher Eindruck als Gefahr oder als angstbesetzt identifiziert wird, löst das Zwischenhirn einen Hormonausstoß von Adrenalin und Noradrenalin aus. Diese Hormone versetzen den Körper mit einem Schlag auf Höchstleistungsniveau. Der Blutdruck wird erhöht, und Fett- sowie Zuckerreserven werden mobilisiert. Gleichzeitig unterbinden diese Hormone die Aktivierung von Neuronenverbindungen im Gehirn. In der Situation einer plötzlichen Gefahr ist langes Nachdenken und abwägendes Verhalten kontraproduktiv; vielmehr ist es angebracht, sich selbst schnell aus dieser Situation hinauszubringen und sich von ihr zu entfernen. Durch diese Reaktion wird dem Körper ein schnelles und konditionsstarkes Flucht- oder Abwehrverhalten ermöglicht. Dieser einstmals so funktionale Mechanismus wird in einer technisierten Gesellschaft zunehmend dysfunktional. Wir müssen uns nur noch selten durch körperliche Anstrengung aus Gefahren begeben“ (SCHEUNPFLUG 2001, S. 105).

Der Mensch kann jedoch lernen mit seiner Angst (z. B. Prüfungsangst) umzugehen. Eine langfristige Prüfungsvorbereitung, ein Lernberater, welcher die Anforderungen transparent macht oder das Durchspielen der Angst machenden Situation können hilfreiche Strategien im Umgang mit Angst darstellen (vgl., ebd., S. 106). „Eine Rolle spielt sicherlich auch, dass über Bewegung Adrenalin und Noradrenalin abgebaut werden und damit Neuronenverbindungen freigegeben werden“ (ebd.).

Andererseits verbinden sich mit Lernen auch positiv gefärbte Emotionen. Zum Beispiel löst das Gefühl der Befriedigung, eine Aufgabe richtig gelöst zu haben, einen Anstieg des Bluttestosteronspiegels aus, der zu weiteren Aktivitäten führt“ (ebd., S. 103). Eine Lernzumutung stellt also nicht automatisch eine emotional negativ besetzte Situation für den Lernenden dar. Wichtig ist, dass der Lernende das Gefühl hat, die Aufgabe bewältigen zu können, auch wenn sie einige Anstrengung kosten wird. So stellt SCHEUNPFLUG fest: „Anstrengung, die in die Bewältigung einer Aufgabe mündet, befriedigt. Für Pädagogen ist dies eine wichtige Erkenntnis. Lustgewinn erhält man eben nicht nur durch Spaß, sondern durch angstfreie konzentrierte Anstrengung und die damit verbundene Bewältigung von Aufgaben. Ein gutes pädagogisches Arrangement kann dieses Erlebnis vermitteln und damit wichtige Grundlagen für eine selbstständige Arbeitshaltung legen“ (ebd., S. 107). Der Lernberater hat deshalb dafür Sorge zu tragen, dass über Teilschritte immer wieder Erfolgserlebnisse vermittelt werden und ein angemessenes Maß an Anstrengung (weder Unter- noch Überforderung) sich einstellt. Lernen

ist dann erfolgreich, wenn das Lernen selbst in einer als emotional angenehm empfundenen Atmosphäre stattfindet (vgl. SPITZER 2003, S. 167). Der Mensch als ein emotionales Wesen hat das Bedürfnis, seine Gefühle frei zum Ausdruck bringen zu können. Wenn dies gelingt, dann kann sich der Mensch selbst und seine Umgebung angemessener wahrnehmen (vgl. ROGERS 1985, S. 124 ff.) bzw. systemisch gesprochen, zu angemesseneren Wirklichkeitskonstruktionen kommen. Lernstörungen ergeben sich demzufolge dann, wenn der freie Ausdruck der Gefühle behindert wird. „Die Psyche des Menschen prägt und bestimmt die Funktionstätigkeit der anderen Dimensionen. Eine Störung im Gefühl kann sich negativ auswirken auf

- den Körper = psycho-somatische Krankheiten
- den Verstand = Denkblockaden
- die Gemeinschaft = Kontaktstörungen
- die Bewertung = Unsicherheit, Angst
- die Handlung = Handlungsunfähigkeit“ (SCHILLING 1995, S. 191).

#### **4.4.1.3. Kognitiv-rationale Dimension**

Der Begriff der Kognition bzw. der Terminus kognitiv ist schwer zu fassen. „Weder in der Psychologie, der Informatik, den Computerwissenschaften und der Linguistik - Bereiche die als traditionelle Kognitionswissenschaften (Cognitive Science) betrachtet werden - noch in den Neurowissenschaften gibt es eine verbindliche oder auch nur allgemein akzeptierte Definition von ‚Kognition‘ bzw. ‚kognitiv‘“ (ROTH 1997, S. 26). In Kombination mit dem Begriff rational (= „vernünftig“; DUDEN 2000, S. 793) zielt das Verständnis von kognitiv-rational auf die sachliche Verarbeitung von Informationen ab, die auch mit der Computer-Metapher beschrieben wird (vgl. ROTH 1997, S. 26). „Mit Sachlichkeit ist gemeint: Der auf ein Sachziel bezogene Austausch von Informationen und Argumenten, das Abwägen und Entscheiden, frei von menschlichen Gefühlen und Strebungen wie: rächen und rehabilitieren, sich lieb Kind machen oder es dem anderen zeigen wollen usw.“ (SCHULZ 2000, S. 129). Der Mensch hat diese sachliche Seite, die an die Arbeitsweise eines Computers erinnern mag, und der betriebliche Alltag ist vorwiegend auf diese nüchterne Informationsverarbeitung ausgerichtet. „Wir leben in einer Arbeitswelt, in der Sachzwänge regieren, und wo der einzelne und die Art des Miteinanders nicht zählen. Und wenn sie zählen, dann häufig nur im Hinblick auf ihre Funktionalität für die Sacheffektivität. So kümmert man sich um >>human relations<< dort, wo man sich von einer stärkeren Betonung der Mitmenschlichkeit eine Effektivitätssteigerung verspricht“ (ebd., S. 134 f.). Die Fähigkeit des Menschen logisch zu



denken und Probleme sachlich zu erfassen ist zwar von hoher individueller und gesellschaftlicher Relevanz, doch führt eine Überbetonung der Ratio nicht zu besseren Ergebnissen, im Gegenteil, auch die Qualität der Sachebene leidet, wenn die anderen Dimensionen des Menschseins ausgeblendet werden. Trotzdem stellt dies die konventionelle Strategie dar, welche in der Arbeitswelt zur Anwendung kommt. „Üblicherweise finden wir in Lern- und Arbeitsgruppen den <<Das-gehört-nicht-hierher-Standpunkt>> vor. Dieser Appell zur Disziplin sucht das Unerwünschte zu unterbinden (<<Wir wollen doch sachlich bleiben!>>)“ (ebd., S. 130 f.). RUTH COHN macht jedoch deutlich, dass es gerade die Störungen sind, die Vorrang haben (vgl. COHN 2004, S. 122 f.), um dann inhaltlich Fortschritte zu erzielen. Auf die Themenzentrierte Interaktion wird auf Grund ihrer Bedeutsamkeit für das Lehren und Lernen in Gruppen nochmals gesondert eingegangen (vgl. 5.3.2.1. Themenzentrierte Interaktion).

Die Bedeutung der kognitiv-rationalen Dimension wird von Lehrenden und Lernenden im Kontext einer neuen Lernkultur also weder unterschätzt noch überschätzt. Die einseitige Förderung dieser Dimension ist genauso wenig sinnvoll, wie die Vernachlässigung derselben. Diese Erkenntnis wird auch durch die Ergebnisse der Neurowissenschaft gestützt. So stellt BECKER im Hinblick auf die Bedeutsamkeit von Gefühlen und Verstand fest: „Als Konsens, auch unter Neurowissenschaftlern, ergibt sich ..., dass weder die ausschließliche Betonung von Gefühlen, noch die ausschließliche Betonung des Verstandes beim Lernen Vorteile verspricht“ (BECKER 2006, S. 148 f.). In dem Umstand, dass das kognitive Begreifen mit der Handlung des Greifens eng verwandt ist, und oft für ein wirkliches Verstehen eine wichtige Voraussetzung bildet, zeigt sich wieder die enge Verknüpfung zwischen Handlung und Ratio. Gerade Piaget hat auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht (vgl. u. a. PIAGET 1969). Trotzdem wäre es ein Missverständnis zu glauben, dass durch das haptische Begreifen kognitive Prozesse zu ersetzen seien. „Man kann sich also nicht vor der intellektuellen Leistung drücken, diesen Inhalt theoretisch zu durchschauen. Es gibt nicht die Alternative, eine Sache abstrakt zu erfassen oder zu ertasten“ (LOOß 2002, S. 17).

#### **4.4.1.4. Ethisch-wertende Dimension**

Ethik beschäftigt sich mit der Frage nach dem Guten bzw. Bösen. Sie impliziert leitende Prinzipien, die gutes Handeln wahrscheinlicher machen sollen. „Ethische Überlegungen beziehen sich immer auf die Konsequenzen von Handlungen auf andere Menschen, andere Lebewesen oder die Natur“ (LINDEMANN 2006, S. 187). Eine realistische Sichtweise er-

öffnet Perspektiven sowohl mit den Defiziten, als auch mit den Ressourcen der menschlichen Natur sinnvoll umzugehen. COHN formuliert dies folgendermaßen:

*„Ich bin nicht ohnmächtig  
Ich kann nicht gar nichts.  
Ich bin nicht allmächtig  
Ich kann nicht alles.  
Ich bin teilmächtig:  
Ich kann, was ich kann“*  
(COHN/TERFURTH 2001, S. 331).

(Subjektiv) wertend ist eine Ethik aus konstruktivistischer Perspektive deshalb, weil diese auf einen objektiven Geltungsanspruch verzichtet. „An die Stelle einer vermeintlich allgemeingültigen Ethik tritt im Konstruktivismus daher eine **Individual- und Diskursethik** subjektiver Entscheidung und sozialer Einigung, die sich nicht auf ‚objektive‘ Gegebenheiten, Grundannahmen und Werte berufen kann“ (LINDEMANN 2006, S. 189).

Aus- und Weiterbildung hat ein Bewusstsein für die Grenzen des Menschlichen zu fördern, denn Scheitern gehört zentral zum Menschsein (vgl. JANICH 1992, S. 15 f.). Scheitern macht vor allem dann, wenn dadurch unsere materielle und soziale Mitwelt leidet, Vergebungsbereitschaft notwendig. Wir bleiben uns und anderen immer wieder etwas schuldig. Lernen in einer neuen Lernkultur bedeutet, sich das Risiko des Scheiterns bewusst zu machen. Der Erfolg kann nicht garantiert werden, da der Lernprozess eine große Offenheit in sich birgt, welche den Ausgang ungewiss macht (vgl. KLEIN 2005, S. 161). Das Scheitern ist jedoch keine Katastrophe. Es gehört zum Lernen dazu und bietet die Chance für neue Lernerfahrungen. „Schwächen und Schwierigkeiten einzelner mit dem Thema werden von der Gruppe an- und aufgenommen. Z. B. werden Fehler aus Achtung vor dem Menschen und seiner Leistung als Aufforderung zur Korrektur, nicht als Makel behandelt“ (PAUSCH/TERFURTH 2001, S. 389). Was der einzelne Lernende als Erfolg oder Misserfolg verbucht, hängt entscheidend von seiner Wirklichkeitskonstruktion ab. „In der Pädagogik sind Überlegungen über die Konsequenzen des eigenen Handelns grundlegend, da sich pädagogisches Handeln stets auf andere Menschen bezieht. Soll pädagogisches Handeln ... ethisch sein, müssen seine Konsequenzen für das Gegenüber als wünschenswert eingeschätzt werden. Wie die Konsequenzen einer Handlung aussehen, ist hingegen nicht durch die Handlung selbst bestimmt, sondern unterliegt der Bewertung aller Beteiligten bzw. der von der Handlung Betroffenen. Daher ist es unmöglich, pädagogische Maßnahmen zu definieren, die in ihrer Durchführung unabhängig von den Beteiligten zu Erfolgen führen oder gar als ethisch vertretbar gelten“

(LINDEMANN 2006, S. 194 f.). Ethische Postulate bilden aus konstruktivistischer Sicht deshalb nur einen Reflexionsrahmen an, zeigen aber nicht auf, ob in einem konkreten Fall ein ethisches Handeln vorliegt oder nicht (ebd., S. 192). Wenn im Folgenden bei der Formulierung einer Lernethik auf die jüdisch-christliche Überlieferung zurückgegriffen wird, dann verstehen sich diese Hinweise ebenfalls als Reflexionsgrundlage für einen Verständigungsprozess innerhalb einer konkreten Lerngruppe und keinesfalls als absolut gesetzte Maßstäbe.

„In der jüdisch-christlichen Überlieferung sind es vor allem drei kurze Texte, in denen versucht wurde die umfassenden Werte zu formulieren, an denen konkrete moralische Regeln [Normen; SR] auf ihre Angemessenheit in einer konkreten Situation geprüft werden können:

die zehn Gebote der jüdischen Bibel;

das Doppelgebot der Nächsten- und Gottesliebe, durch das Jesus die Liebe zum Ursprung und Maßstab aller Moral erhebt, so dass der Kirchenvater Augustin als Summe aller Moral formulieren konnte:

„Liebe – und dann tu, was du willst.“

Die ökumenische Verständigung auf die drei zentralen Orientierungen christlichen Lebens; nämlich Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ (HAUG-ZAPP 2002, S. 6).

Aus diesen drei zentralen Quellen lassen sich auch die Werte und Normen für die berufliche Fort- und Weiterbildung ableiten, die in folgender Abbildung kurz zusammengefasst werden.

Abbildung 25: Lernethik

- Lernen soll der Freiheit dienen.
- Keiner hat die Wahrheit. Jeder hat eine Wahrheit. Wir alle irren.
- Akzeptiere deine und die Grenzen anderer.
- Danke denen, die dich weitergebracht haben.
- Lernen dient dem Leben – Leben heißt lernen.
- Gefährde keine Beziehungen.
- Pflege eine Kultur des miteinander Teilens.
- Sei wahrhaftig in dem was du sagst.
- Freue dich an deinem Weg (und schiele nicht eifersüchtig auf andere).
- Beachte die goldene Regel („Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“, Mk 12, 31)
- Setze dich aktiv für die Lösung von Konflikten ein.
- Gehe sparsam mit den dir zur Verfügung stehenden natürlichen Ressourcen um.

HEJL (HEJL 1995, S. 55 ff.) und FOERSTER (FOERSTER 1993, S. 49) formulieren nun ethische Grundsätze, welche nicht auf einer spezifischen Weltanschauung fußen:

- *„Vergiß nicht, daß andere Akteure für ihre ... Handlungen Gründe angeben können, die im Prinzip den Begründungen deiner Handlungen gleichrangig sind...“*
- *Handle so, daß du die Verantwortung für die Folgen übernehmen kannst...*
- *Begründe dein Handeln so, daß möglichst viele Interessenten deine Entscheidungsgründe rekonstruieren können“ (HEJL 1995, S. 55 ff.)*
- *Handle stets so, daß die Anzahl der Möglichkeiten wächst“ (FOERSTER 1993, S. 43).*

Das Toleranzangebot ergibt sich aus der konstruktivistischen Auffassung der individuellen Wirklichkeitskonstruktion, da prinzipiell alle Wirklichkeitskonstruktionen gleichwertig sind. Die Verantwortungsakzeptanz betont, dass sich aus einer individuellen Wirklichkeitskonstruktion auch entsprechende Folgen ergeben, die, wenn auch nicht konkret vorhersehbar, individuelle Verantwortlichkeit nach sich ziehen. Die Begründungspflicht ergibt sich aus dem Bemühen, ein Verstehen zwischen einzelnen Subjekten zu ermöglichen. Der ethische Imperativ FOERSTERS hat die Perspektivenvielfalt zum Ziel, ohne jedoch festzulegen, welche Perspektiven im konkreten Fall hilfreich sind (vgl. LINDEMANN 2006, S. 192 ff.). Wichtig ist nun, dass auch ein konstruktivistisches Verständnis von Ethik nicht in die Beliebigkeit des Handelns führt, sondern die möglichst positiven Konsequenzen einer Handlung für andere Menschen und die Natur impliziert. So ist der Metawert ‚das Leben zu fördern‘ mit einer konstruktivistischen Auffassung m. E. durchaus kompatibel. „Treffen mehrere Menschen zusammen, haben sie es nicht nur mit einer Vielfalt prinzipiell gleichwertiger Wirklichkeiten zu tun, sondern sind auch von den Handlungen betroffen, die aus ihnen folgen. In der Interaktion geht es um die Koordinierung verschiedener Wirklichkeiten sowie der aus ihnen entstehenden Konsequenzen, doch keinesfalls um eine wertfreie Billigung von Handlungen. Ob man hierbei eine Handlung als ethisch betrachtet, legt man in der aktiven Bewertung ihrer Konsequenzen fest“ (ebd., S. 190).

#### **4.4.1.5. Psycho-motorische Dimension**

Der Terminus der psychomotorischen Dimension „betont den engen Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben und Handeln“ (AKTIONSKREIS PSYCHOMOTORIK 2006). Dabei stehen im Folgenden nicht therapeutische Ansätze im Vordergrund, sondern der Anspruch, dass Lernen durch Handeln geschieht und sich Lernerfahrungen in Handlungen ausdrücken bzw. umgesetzt werden sollen, „denn alle kognitive Leistung beginnt mit Bewegung. Kinder erschließen sich die Welt über ihren Körper, werden sich ihrer selbst bewusst, sobald sie

Arme, Beine und Hände nutzen, um sich zurechtzufinden. Krabbeln, aufrichten, stehen, gehen, so schrieb der Schweizer Reformpädagoge Johann Heinrich Pestalozzi bereits vor 200 Jahren, entwickle es eine Idee von seinen Fähigkeiten und Grenzen. Auch physikalisches Wissen lasse sich nur bewegt erschließen, meinen Lernforscher heute. Was ist ein Drehmoment, was Geschwindigkeit? Wer ohne Narbe am Knie aufwächst, fühlt womöglich nie, wie schnell es sich mit einem Fahrrad um die Ecke fahren lässt. Ihm fehlt die Wahrnehmung von Wirklichkeit“ (TIMM 2004, S. 181). Auch beim Lernen von Erwachsenen geht es darum kognitive Erkenntnisse praktisch umzusetzen (vgl. REICH 2004, S. 207) oder sich in der Handlung selbst Wissen anzueignen. Die didaktische Umsetzung geschieht beispielsweise in Übungsfirmen.

„Das >>learning by doing<< in der Übungsfirma ist für Erwachsene – insbesondere wenn sie mit unserem Schulwesen nicht klar kamen – eine gute Hilfe zur Neuorientierung und zur persönlichen Selbsteinschätzung... Das Modell Übungsfirma ist auf theoretischer Ebene ein guter Anlaß, darüber nachzudenken, wieweit Lernsituationen didaktisch reduziert und zerlegt werden dürfen. Sie werden dadurch zwar einfacher, können damit aber gleichzeitig ihren Ernstcharakter verlieren und ihr eigentliches Ziel – individuelle Handlungsfähigkeit in komplexen Zusammenhängen – verfehlen“ (REISCHMANN/EISENMANN 1992, S. 7 f.).

Auf die Bedeutung von komplexen Tätigkeiten wird im nächsten Kapitel (4.4.2. Bedeutung der Menschenbilder für das unternehmerische Handeln) noch näher eingegangen. Der Mensch hat ein elementares Bedürfnis zu gestalten und muss als Kulturwesen handelnd tätig werden, auch wenn er ein Teil der Natur bleibt. „Der Mensch hat daher einen eigenartigen Doppelcharakter: er bleibt als Naturwesen Teil der Natur, kann also nicht ohne Strafe die Natur beherrschen und ausplündern, ohne einen Teil von sich selbst zu gefährden. All diese Naturbezüge werden jedoch geformt und überlagert durch seine Gestaltungskompetenz“ (FUCHS 2000, S. 3). Menschliches Handeln wird von JANICH nun wie folgt charakterisiert:

- „1. Zur Handlung kann ein Mensch den anderen auffordern.
2. Handlungen kann man ausführen oder auch unterlassen.
3. Handlungen können gelingen und misslingen“ (JANICH 1992, S. 15).

Damit wird deutlich, dass der Lernende zwar zum Handeln aufgefordert werden kann, aber letztlich selbst handeln (und damit auch lernen; vgl. u. a. LINDEMANN 2006, S. 158) muss. Ein weiteres wichtiges Kennzeichen menschlichen Handelns ist die Zielgerichtetheit, welches eine Abgrenzung von einem „bloß körperlichen Vorgang wie Atmung“ (JANICH 1992, S. 15) und dem Begriff des Verhaltens ermöglicht. Das konkrete Handeln resultiert nun aus dem Zusammenwirken aller Dimensionen. Es ist das Ergebnis des Bewertungsprozesses von Umwelt- und Selbsterfahrung. „Andere Personen und Ereignisse sind hierbei nur in dem

Maße wirksam, wie sie in der individuellen Wahrnehmung und Wirklichkeitskonstruktion des Einzelnen vorkommen (LINDEMANN 2006, S. 158). Lehrende sollten darum zu Wirklichkeitskonstruktionen anregen, die zu einem Handeln drängen, welches ein Mehr an Lebendigkeit ermöglicht und nicht in die Passivität einer Beschulungskultur führt (vgl. PAUSCH/TERFURTH 2001, S. 388 ff.). Es kommt darauf an, dem Lernenden Wege aufzuzeigen, wie er sein erworbenes Wissen konkret zur Anwendung bringen, bzw. einen Schritt voraus, wie er Wissen aktiv erschließen kann (vgl. STORZ 2005, S. 90). Jeder Lernprozess soll sich darum durch ein hohes Maß an Eigenaktivität auszeichnen (vgl. REICH 2004, S. 141). Das Lernen am und durch das Material (vgl. MONTESSORI 1994) erfährt in einer neuen Lernkultur eine Renaissance.

#### **4.4.1.6. Sozial-kommunikative Dimension**

Die sozial-kommunikative Dimension ist vielen rational denkenden Menschen suspekt. Das Dynamische, Unberechenbare, in sich Multidimensionale menschlicher Beziehungen verschließt sich der klaren Zuordnung. „Aus der Sicht der Beziehungswirklichkeit erkennen wir einen Trick, eine Falle, die uns enge Beobachtungen stellen. Sie klammern aus technischer Regelsuche, aus Wünschen nach Eindeutigkeit, gerade die Unschärfen von Beziehungen aus, um dennoch irgendwann und irgendwie in Beziehungen zurückzukehren“ (REICH 2000, S. 172). Auch Wissen hat nur seinen Sinn, wenn es in Beziehungen Bedeutung zugeschrieben bekommt (vgl. LINDEMANN 2006, S. 158). Der Begriff sozial-kommunikative Dimension macht deutlich, dass kooperatives Verhalten in der modernen Industriegesellschaft häufig den Austausch von Informationen (= Kommunikation) impliziert.

„Seit einigen Jahrhunderten sind unsere Produktions- und Lebensverhältnisse so komplex, dass ein einzelner Mensch, nur auf sich selbst gestellt, hoffnungslos zugrunde gehen würde. Die heute so sprichwörtliche Informations- und Mediengesellschaft mit ihren wesentlichen Bestandteilen Computer und Internet macht dies noch einmal auf neue Weise deutlich: Nicht nur unsere Nahrung, sondern auch unsere geistige Nahrung (...) bekommen wir aus aller Welt. Unsere Kooperation bezieht sich also nicht nur auf den Austausch von Gütern, sondern auch auf den Austausch von Gedanken“ (SPITZER 2003, S. 296).

Der Mensch wurde lange Zeit als Wesen angesehen, das eher miteinander konkurriert als kooperiert. „Der Überlebenskampf und die Formel vom ‚Survival of the fittest‘ – häufig missverstanden als Überleben des Stärkeren (und nicht das Überleben des am besten Angepassten) – standen im Vordergrund“ (SCHEUNPFLUG 2001, S. 141). Beide Fähigkeiten, Konkurrenz und Kooperation, sind Strategien, die im Zusammenleben mit Menschen beherrscht werden müssen. So ist es nicht sinnvoll als einziger kooperatives Verhalten in einer Gruppe von

Egoisten zu zeigen. Dies ändert sich jedoch dann, wenn die kooperative Strategie von mehreren Teilnehmern geteilt wird (vgl. NOWAK/SIGMUND 1998).

Menschen brauchen andere Menschen. Soziale Bezüge ermöglichen die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse von sich selbst und dem Anderen. Dieses Aufeinanderbezogensein wird auf allen Systemebenen deutlich. „Das meiste, das wir täglich tun, bezieht sich intentional auf andere, sei es ein Partner, sei es in der Familie, Nachbarschaft oder in anderen Primärgruppen, sei es in Arbeitsbeziehungen mit Kollegen, sei es in anonymen Institutionen oder in einer bestimmten Öffentlichkeit“ (WEINBERG 1999, S. 101). Dies ist aus Sicht der Evolutionstheorie zunächst erstaunlich, da sich aus dem kooperativen Verhalten Nachteile ergeben, da Zusammenarbeit Investition bedeutet, und diese Investitionen für den anderen für sich selbst zunächst nicht mehr zur Verfügung stehen. Trotzdem scheint sich kooperatives Verhalten langfristig zu lohnen, da es sich sonst, so die Evolutionstheorie, nicht durchgesetzt hätte (vgl. SPITZER 2003, S. 293 f.). Die Vorteile, die sich aus dem kooperativen Verhalten ergeben, werden u. a. mit Hilfe von Mechanismen der Gruppenselektion (ESHEL 1972, WISLON/SOBER 1994), des reziproken Altruismus (TRIVERS 1971) bzw. durch den Erwerb eines guten Rufs (WEDEKIND/MILINSKI 2000) erklärt. Bei der Gruppenselektion steht nicht die Bilanz des einzelnen Individuums im Vordergrund, sondern die Bilanz der gesamten Verwandtschaftsgruppe. „Ein Gen für altruistisches Verhalten setzt sich dann durch, wenn der Reproduktionsvorteil der nahen Verwandten zusammengenommen größer ist als der Reproduktionsnachteil für das Individuum“ (SPITZER 2003, S. 294). Die Theorie des reziproken Altruismus geht davon aus, dass sich altruistisches Verhalten dann zeigt, „wenn jedes Individuum der Gruppe dieses Verhalten an den Tag legt und dadurch profitiert“ (ebd., S. 295). Die Investition in den guten Ruf rechnet sich deshalb, weil dadurch Unterstützungs- und Hilfeleistungen durch die Individuen wahrscheinlicher werden, die vorher von den altruistischen (Vor-)leistungen profitiert haben.

„Die Idee ist, dass die Tatsache, ob wir jemanden helfen oder ihm unsere Hilfe verweigern, einen Einfluss auf unseren sozialen Punktwert [image score] innerhalb einer Gruppe hat. Dieser Wert spiegelt den Status bzw. Ruf des Individuums wider und wird permanent durch andere ermittelt und evaluiert, sodass er bei zukünftigen sozialen Interaktionen in Rechnung gestellt werden kann“ (WEDEKIND/MILINSKI 2000, S. 850 f. zitiert von SPITZER 2001, S. 295).

Da Lernen häufig in Gruppen stattfindet, ist es wichtig, die Mechanismen, die altruistisches Verhalten begünstigen, zu kennen. So geht es vor allem darum, Rahmenbedingungen zu ermöglichen, die den reziproken Altruismus und den guten Ruf des Einzelnen fördern, da

Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Lernenden im Kontext der beruflichen Weiterbildung die Ausnahme darstellen. Im Anschluss an die Forschungsergebnisse von FEHR und GÄCHTER (FEHR/GÄCHTER 2002) ist es in Lerngruppen von nicht unerheblicher Bedeutung, dass alle Teilnehmer ihren Beitrag zum Gesamtergebnis der Gruppe leisten, was die Möglichkeit der Bestrafung von weniger aktiven Teilnehmern einschließt. „Alle Mitglieder einer Gemeinschaft würden davon profitieren, wenn Trittbrettfahrer bestraft würden. Solche Bestrafungen sind jedoch ihrerseits mit Aufwand (evolutionären Kosten) für das straffende Individuum verbunden, weswegen sich hierfür – aus evolutionsbiologischen Gründen – eigentlich zunächst niemand finden sollte, der dies freiwillig macht. Wenn aber genug Individuen einer Gemeinschaft dazu neigen, Trittbrettfahrer zu bestrafen, dann würde sich für die Trittbrettfahrer ein hohes Risiko der Bestrafung ergeben. Damit wiederum wäre kooperatives Verhalten langfristig etabliert“ (SPITZER 2003, S. 318). Nur wenn es ein Miteinander im Lehr-Lernprozess gibt, können die Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden ihren Platz finden.

„Lerner wirken *interaktiv* zusammen, wobei sie Bedürfnisse, die sie haben, mit Fähigkeiten, über die sie verfügen, vermitteln müssen. Für Pädagogen ist es wichtig, diesen sozialen Interaktionskontext zu bedenken und den Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend Befriedigung zu ermöglichen und Anforderungen zu setzen, um die Fähigkeiten fortzuentwickeln. Pädagogische Prozesse scheitern insbesondere, wenn Lerner und Lehrer nicht effektiv miteinander kommunizieren und Unter- oder Überforderungen nicht erkannt werden. Je stärker die wechselseitigen Bedürfnisse verschwiegen werden, die Fähigkeiten tabuisiert oder nicht hinreichend thematisiert werden, Erwartungen und Befriedigungen zufällig bleiben, Anforderungen nicht klar ausgesprochen und wechselseitig kontrolliert werden, um so stärker erscheint der interaktive pädagogische Prozess gefährdet“ (REICH 2000, S. 200).

Der Mensch sehnt sich nach bedingungsloser Anerkennung und Bestätigung durch andere Menschen. Er sehnt sich nach einer tiefen Beziehung, die u. a. durch Spontaneität und gegenseitiges Verstehen gekennzeichnet ist (vgl. u. a. ROGERS 1974, S. 10 f.). Wenn Menschen andere Menschen verstehen wollen, dann ist es aus systemischer Sicht notwendig, ihr Bezugssystem zu (er-)kennen. Diese Einfühlung kann jedoch nur begrenzt gelingen (vgl. ROGERS 1983, S. 427). Eine wesentliche Ursache für Kommunikationsstörungen ist das Be- und Verurteilen der Aussagen des Kommunikationspartners, anstatt den (relativ) wertungsfreien Perspektivenwechsel zu wagen (vgl. 4.4.1.4. Ethisch-wertende Dimension). „Perspektivenübernahme heißt Wahrnehmen, Nachvollziehen, Aufgreifen, Fortsetzenkönnen, was der oder die Andere zum Ausdruck bringen will. Erst durch wie immer gelingende oder auch mißlingende Perspektivenübernahme kommt soziales Handeln zustande“ (WEINBERG 1999,



S. 103). Lernende brauchen „ansprechende soziale Beziehungen, Verhältnisse, in denen ihnen mit Wertschätzung und Achtung begegnet wird. Aus diesen Beziehungen heraus erwachsen Interessen, Aufgaben, die motivieren, Diskussionen, die durch Erfahrungen und Erlebnisse bereichert werden“ (REICH 2000, S. 209). Bei aller Bedeutung, welche die sozial-kommunikative Dimension für den Einzelnen und die Lerngruppe hat, ist das soziale Verhalten selbst ständig neu zu lernen, d. h. die sozialen Kompetenzen müssen den sich ändernden Anforderungen angepasst werden. Auch Erwachsene haben bezüglich der sozialen Dimension noch nicht ausgelernt.

„Menschen sind soziale Wesen, jedoch weder immer, noch automatisch. Wir durchlaufen vielmehr verschiedene Lebensphasen mit unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlichem Anspruch an Gemeinschaftlichkeit und Gemeinschaft. Als Säugling hängt unser Wohl und Wehe von der Mutter ab, als Kind sind wir Egoisten, als Heranwachsende zieht es uns zum anderen Geschlecht, als Erwachsene kümmern wir uns um Kinder oder führen später ganze Gruppen und im Alter wissen wir viel, sind jedoch wieder auf die anderen angewiesen. Diese Veränderungen setzen voraus, dass wir beständig dabei sind, uns in der Gemeinschaft gemäß ihrer Ansprüche an uns und unseren Ansprüchen an sie verhalten zu lernen. Wir lernen dies – Gemeinschaft – in der Gemeinschaft“ (SPITZER 2003, S. 291).

Vor allem bezüglich des altruistischen Verhaltens in Lerngruppen ist nicht davon auszugehen, dass alle Lernenden diese Fähigkeit beherrschen. Kooperative Lernende müssen gelernt haben eigene Bedürfnisse zurückzustellen, was nicht nur Kindern schwer fällt.

Wie wir heute wissen (...), entwickelt sich die zerebrale Grundlage des Aufschubs von schneller Gratifikation und damit auch der Kooperation als letzte im Rahmen der Gesamtentwicklung des Gehirns. Damit ist kooperatives Verhalten einerseits beim Menschen (wie das Sprechen) biologisch angelegt, gehört jedoch andererseits zugleich zu den höchsten zu erlernenden Kulturleistungen. Es bedarf kaum der Erwähnung, dass auch viele Erwachsene Probleme damit haben, sich wie Erwachsene zu benehmen“ (ebd., S. 300 f.).

### **Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell**

- Menschenbilder sind Konstrukte, die einen umfassenden Einfluss auf die Theorie und Praxis betrieblicher Aus- und Weiterbildung haben.
- Lehrende fördern die Potenziale der Lernenden, eröffnen jedoch auch gleichzeitig das Bewusstsein für das Scheitern, was die Aufgabe einschließt, eine fehlerfreundliche Lernkultur zu etablieren.
- Das Zusammenwirken der verschiedenen Dimensionen des Menschen macht den Menschen als Ganzheit aus. Eine Hierarchisierung ist deshalb unnötig.

- Eine integrative Didaktik fördert deshalb alle Dimensionen des Menschseins in gleichberechtigter Weise. Dies äußert sich u. a. darin, dass Lehrende und Lernende ...
  - körperliche Bedürfnisse ernst nehmen (z. B. Bewegung als integraler Bestandteil);
  - eine Wertschätzungskultur pflegen;
  - und sich zum Handeln anregen;

#### **4.4.2. Bedeutung der Menschenbilder für das unternehmerische Handeln**

Trotz der eminenten Bedeutung des Menschenbildes für das betriebliche Handeln wird dieses Thema in der betriebswirtschaftlichen und andragogischen Diskussion immer noch eher als Randthema betrachtet (vgl. HESCH 1997, S. 2). Dies mag wohl daran liegen, dass sich Menschenbilder so schwer fassen lassen und der Nutzen einer veränderten Haltung zwar einleuchtend erscheint, sich aber weitgehend dem immer noch vorhandenen Kontrollbestrebungen entzieht.

##### **4.4.2.1. Trägheit traditioneller Menschenbildannahmen**

Der große Einfluss des impliziten Menschenbildes auf alle Bereiche des unternehmerischen Handelns macht es notwendig, sich intensiver mit diesen zu beschäftigen. So werden u. a. der praktizierte Führungsstil, die angestrebten Zielsetzungen und die Bereitschaft Macht zu teilen, entscheidend von dem Menschenbild des Managers abhängen, der die entsprechenden Entscheidungen zu treffen hat (vgl. ebd., S. 46).

Die Förderung einer neuen Lernkultur kann letztlich nur auf der Basis einer adäquaten Sicht des Menschen fruchten. Neue Organisations- und Lernformen gehen deshalb unabdingbar mit einem Wandel des Menschbildes einher.

„Die betriebliche Praxis zeigt jedoch, dass sich theoretische Konzeptionen für neue Organisationsformen keineswegs leicht umsetzen lassen. Nach wie vor beherrscht das bislang erfolgreich anwendbare Erfahrungswissen traditioneller Organisationsformen und die damit zusammenhängende traditionelle Sichtweise des Menschen das alltägliche Handeln in den Unternehmen. Dieses Erfahrungswissen beeinflusst sowohl die Struktur der unternehmerischen Wertschöpfungsprozesse als auch die Entwicklung und Anwendung des klassischen betriebswirtschaftlichen Instrumentariums der Führungs-, Anreiz- und Kontrollsysteme. Die Loslösung von ihm fällt schwer, denn es ist in den Unternehmen und im Bewußtsein der Menschen fest verankert“ (ebd., S. 1).

##### **4.4.2.2. Taylorismus**

Da die Menschenbildannahmen kontextabhängig sind, ist ebenfalls eine Beschäftigung mit den in der Betriebswirtschaftslehre impliziten und expliziten Menschenbildern unumgänglich,

wenn der Untersuchungsgegenstand sich auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung bezieht. „Betriebswirtschaftliche Menschenbilder“ haben in alle Bereiche des menschlichen Lebens Eingang gefunden, da unsere Gesellschaft zum Großteil ökonomische Denk- und Handlungsmuster übernommen hat. „Seit zwei Jahrzehnten werden mehr und mehr Bereiche der Gesellschaft jenen Bedingungen unterworfen, die von der Doktrin der (neo)liberalen Wirtschaftspolitik vorgegeben werden“ (PAULO FREIRE ZENTRUM 2005). Dabei gilt es aber wieder zu beachten, dass nur Grundzüge bzw. Aspekte dieser Menschenbildannahmen aufgezeigt werden können, und die individuelle Interpretation vor Ort, im konkreten Betrieb, ganz anderes aussehen kann (vgl. 5.1.1. Organisatorische Bedingungen). Dennoch lassen sich bestimmte Grundlinien festmachen, die häufig anzutreffen sind.

Auch heute noch wird die Unternehmensführung weitgehend durch das tayloristische Menschenbild bestimmt (vgl. KIESER 1993, S. 63). Die Industrialisierung brachte mechanisierte Tätigkeiten mit sich, die von angelernten Arbeitern bewältigt werden konnten. Auf Grund der Vielzahl von Arbeitssuchenden waren die Löhne gering. Taylor wollte jedoch nicht, wie häufig vermutet wird, die Arbeitsbelastung der Arbeiter noch erhöhen und deren Ausbeutung perfektionieren. Sein Ziel war vielmehr das Wohlergehen der Unternehmensführung, der Arbeiter und der Allgemeinheit (vgl. VOLPERT 1977, S. IX ff.). „Ausgangspunkt des Taylorismus war die Annahme, daß die Arbeiter vor allem wegen bewußter Leistungszurückhaltung bzw. unökonomischer Verausgabung ihrer Arbeitskraft zu wenig leisten. Deshalb setzte sich Taylor das Ziel, die Arbeitsleistung ohne wesentliche Belastungssteigerung für die Arbeiter zu erhöhen“ (HESCH 1997, S. 69). Taylor versuchte die Arbeitsleistung durch die Zergliederung der einzelnen Tätigkeiten zu steigern. Dabei wurde u. a. festgelegt, wie viel Zeit der einzelne Arbeitsschritt benötigt und welche Werkzeuge hierfür nötig sind. Die Arbeiter wurden direkt am Arbeitsplatz in ihre Aufgaben eingewiesen. Der motivationale Anreiz sollte durch ein System der Leistungsentlohnung gewährleistet sein. Ausführende und leitende Aufgaben wurden nun von verschiedenen Personen ausgeübt, so dass die Planung, Steuerung und Kontrolle nicht mehr dem Arbeiter selbst unterlagen (vgl. TAYLOR 1977, S. 123 ff.). Der Arbeiter wurde dadurch jedoch immer mehr zu einer Art Maschine, wenngleich Taylor selbst dies bestreiten würde.

Kurz zusammengefasst kann das implizite Menschenbild des Taylorismus wie folgt dargestellt werden:

- „Der Mensch ist im Grunde egoistisch.
- Der Mensch ist ein Einkommensmaximierer.
- Der Mensch neigt von Natur aus zur Bequemlichkeit.

- Der Mensch hat kein eigenes Interesse an den Zielen des Unternehmens und kann zur Arbeit lediglich durch finanzielle Anreize motiviert werden.
- Der Mensch muß von der Unternehmensführung systematisch zur Leistung angehalten und kontrolliert werden“ (HESCH 1997, S. 72).

Die traditionelle Unternehmensführung versucht demnach folgende Grundsätze zu verwirklichen.

- „Maximale Durchplanung und Effizienzsteigerung betrieblicher Abläufe.
- Klare arbeitsteilige Abgrenzung von Ressorts, fachlichen Zuständigkeiten und hierarchischen Verantwortlichkeiten.
- Gleichsetzung von fachlicher Kompetenz und hierarchischer Position.
- Maximale Nutzung des Serieneffekts.
- Verharren in bekannten Gefilden.
- Primat arbeitssparender Investitionen und Innovationen wie beispielsweise im Falle von Automatisierungsverfahren“ (LUTZ/HARTMANN/HIRSCH-KREINSEN 1996, S. 29 f.).

Wenn die Zusammenstellung von HESCH bzw. von LUTZ/HARTMANN/HIRSCH-KREINSEN bezüglich der Kennzeichen des Taylorismus auf den Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung übertragen wird, dann sind Anklänge bezüglich der traditionellen Lernkultur durchaus erkennbar.

- Der Lernende ist im Grunde egoistisch.
- Der Lernende möchte im Grunde sein Einkommen maximieren.
- Der Lernende neigt von Natur aus zur Bequemlichkeit.
- Der Lernende hat kein eigenes Interesse an den Zielen des Unternehmens und kann zum Lernen lediglich durch externe Anreize (vor allem Geld, Aufstiegschancen...) motiviert werden.
- Der Lernende muss von der Unternehmensführung systematisch zum Lernen angehalten und sein Lernerfolg muss kontrolliert werden.

Daraus folgt:

- Die Aus- und Weiterbildungsangebote werden maximal durchgeplant.
- Der Lehrende ist für das Lehren und die Lernenden sind für das Lernen verantwortlich.
- Der Lehrende steht auf Grund seiner fachlichen Kompetenz über den Lernenden.
- Aus- und Weiterbildungskonzepte werden möglichst oft in gleicher Weise eingesetzt.

- Das Risiko von Lernexperimenten wird gescheut (vgl. PAUSCH/TERFURTH 2001, S. 388 ff.).

Für den Erfolg der tayloristischen Arbeitsweise sind stabile Rahmenbedingungen unumgänglich. Planbare und vorhersehbare Absatzmärkte mit langen Produktzyklen sind nur zwei wesentliche Aspekte dieser Rahmenbedingungen (LUTZ/HARTMANN/HIRSCH-KREINSEN 1996, S. 31 f.). Bei einer relativen Stabilität der Produktionsverhältnisse ist das linear-kausale Denken erfolgreich. Heutige betriebswirtschaftliche und gesellschaftliche Umfeldbedingungen sehen jedoch anders aus, so dass der Taylorismus mit seinem Menschenbild weitgehend an sein Ende gekommen ist (vgl. 4.2. Veränderte Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns und Konsequenzen für die Organisationsstrukturen).

### **Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell**

- Die Etablierung einer neuen Lernkultur geht mit dem Wandel des Menschenbildes einher.
- Zwischen dem implizierten Menschenbild des Taylorismus und der traditionellen Lernkultur lassen sich Parallelen erkennen, die sich u. a. in starren Hierarchien und einem ausgeprägten Kontrollbedürfnis äußern.
- Der permanente Wandel erfordert eine Abkehr von diesem traditionellen Menschenbild.

### **4.5. Methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur**

Die Ergebnisse der bisherigen theoretischen Auseinandersetzung münden nun in methodische Prinzipien ein, um bei aller Komplexität der didaktischen Fragestellungen Leitlinien zu erhalten, die dann auch für den didaktisch-methodischen Kernprozess (Mikroebene) als Orientierung dienen können. Die Aspekte, die bereits unter den „Perspektiven für ein integratives Didaktikmodell“ aufgezeigt wurden, werden somit gebündelt und zu methodischen Prinzipien zusammengefasst. Dabei muss sich die Zahl auf einige wenige Leitlinien beschränken, da sonst wegen der erneuten Komplexität die Orientierungsfunktion gefährdet ist. Klassische Unterrichtsprinzipien, wie „die **Motivierung**, die **Veranschaulichung**, die **Aktivierung**, die **Differenzierung**, die **Erfolgsbestätigung** und die **Erfolgssicherung**“ (SCHRÖDER 1996, S. 155) verlieren durch die methodischen Prinzipien einer neuen Lernkultur nicht an Gültigkeit. Vielmehr ist es so, dass sich diese Prinzipien gegenseitig ergänzen können. Dem Anliegen einer integrativen Didaktik entspricht es außerdem, einseitigen Ver-

kürzungen entgegenzutreten, so dass die methodischen Prinzipien dialektisch formuliert sind und somit das Spannungsfeld, im welchen sich didaktisch-methodisches Handeln bewegt, am besten zum Ausdruck gebracht wird. Lernen und Lehren sind dynamische Prozesse, die als Antrieb Spannungszustände erfordern. Nur zwischen den Polen ist effektives Lehren und Lernen möglich (vgl. MEYER 2003, S. 54). Die Entscheidung, welcher Pol mehr betont werden muss, ist situativ zu treffen, d. h. die methodischen Prinzipien bieten keine dogmatischen Regeln im Sinne eines rezepthaften Vorgehens, sondern vielmehr einen Reflexionsrahmen für Lehrende und Lernende. Die einzelnen methodischen Prinzipien ergänzen und begrenzen sich gegenseitig. Auf eine ausführliche Erörterung der Prinzipien wird verzichtet, da dies bereits in den vorausgehenden Kapiteln geschehen ist und nicht alle Argumente nochmals wiederholt werden müssen.

#### **4.5.1. Prinzip der bewussten Angleichung versus Prinzip der kritischen Distanz**

##### *Rapport und Pacen versus Erhalt der reflexiven Fähigkeiten*

Die Verständigung zwischen Subjekten wird dann wahrscheinlicher, wenn eine ganzheitliche Annäherung erfolgt. Im Kontext von NLP (Neurolinguistisches Programmieren) wird in diesem Zusammenhang von Rapport gesprochen. „Rapport ist definiert als eine Beziehung, die gekennzeichnet ist durch Harmonie, Gleichklang, Einverständnis oder Anziehung im Sinne eines Einheitsgefühls“ (GIGLER 2001, S. 10). Die Angleichung an den Gesprächspartner wird Pacen genannt. Dabei wird die Mimik, Gestik, Sprache usw. gespiegelt. Diese Angleichung ermöglicht eine Koppelung zwischen unterschiedlichen Subjekten. Das Sprechen einer gemeinsamen Sprache (im weitesten Sinne) ist die Grundlage für die gegenseitige Verständigung. Durch das Pacen wird ein „Perspektivenwechsel“ ermöglicht und es kommt zu einer „Teilhabe“ am Erleben des Anderen. Diese Teilhabe ist jedoch auch konstruiert und bleibt deshalb an der Subjektivität des Konstrukteurs gebunden (vgl. u. a. LINDEMANN 2006, S. 34). Ein Perspektivenwechsel im eigentlichen Sinne des Wortes ist deshalb gar nicht zu realisieren, doch bleibt die Aufgabe es zumindest zu versuchen. Dieses Eingehen auf den Anderen findet seine Begrenzung im Prinzip der kritischen Distanz. Eine dauerhafte „Symbiose“ ist entwicklungshemmend. Die Distanz zu sich selbst und zu anderen Personen ist notwendig, da sie die Voraussetzung für reflexive Prozesse darstellt. „Lernberater sind in der Lage, ganz bewusst den Umgang mit ‚Nähe und Distanz‘ zu gestalten. Ihnen ist bekannt, dass Menschen in Abhängigkeit von ihrer Lebens- und Lernbiographie unterschiedliche Wünsche haben zur Gestaltung des täglichen Miteinanders. In der Zusammenarbeit mit Teilnehmern, und Kollegen gehen sie mit diesen beiden Dimensionen situationsabhängig um“ (KLEIN/KASTNER-PÜSCHEL/BÖLTER 2005,

S. 92). Durch das kritische Hinterfragen, die „Supervision“ (das Hinsehen von einer höheren Warte aus) können entwicklungshemmende Faktoren aufgespürt und Prozesse zur Weiterentwicklung eingeleitet werden. „Ausgangspunkt für das Erkennen eigenen Weiterbildungsbedarfs ist die angemessene Selbstreflexion erwachsenenpädagogischer Tätigkeit. Deshalb ist die Bereitstellung eines praktikablen Instrumentariums zur Anregung und Unterstützung der Selbstevaluation des Lehr- Lernprozesses ein wesentlicher Schritt ... für Weiterbildner/innen, der auf das selbstständige Finden ‚offener Stellen‘ bzw. von Entwicklungsmöglichkeiten zielt und so Bedürfnisse für eigene Weiterbildung bei Weiterbildnern und Weiterbilderinnen wecken soll“ (WIESNER/KRUSE 2005, S. 153).

### *Transparenz versus Schutz der Intimsphäre*

Gegenseitige Teilhabe wird dann möglich, wenn im Lehr-Lernprozess ein hohes Maß an Transparenz angestrebt wird. „Partizipation meint den Grad der Mitsprache und Mitentscheidung im organisierten sozialen Lern-/Lehrprozess... Verantwortung im Lernen als gestaltende Einflussnahme kann umso eher übernommen werden, wenn Transparenz in allen das Lernen steuernden Faktoren gegeben ist. Partizipation ist also eng verbunden mit Transparenz und Interaktion“ (KLEIN 2005, S. 161). Zur Transparenz gehört auch, dass Gedanken, Gefühle etc. offen gelegt werden (vgl. Begründungspflicht bei HEJL 1995, S. 60). „Es geht dabei beispielsweise um die Offenlegung der Motive und Interessen, aus denen heraus eine Handlung entsteht, damit andere Menschen die Möglichkeit haben, diese hinsichtlich der subjektiven Wirklichkeit des Handelnden beurteilen zu können“ (LINDEMANN 2006, S. 193). Unterschwellige Prozesse können Lern-Lehrprozesse hemmen und eine aktive Bearbeitung von Störungen verhindern. Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle Gedanken, Gefühle usw. mitgeteilt werden müssen (vgl. BECKER 2006, S. 97). Der Einzelne hat ein Recht darauf, sich zu innerpsychischen Vorgängen nicht zu äußern. Druck von Seiten des Lernberaters oder anderer Teilnehmer ist hier fehl am Platz. Wenn es gelingt, eine entsprechend vertrauensvolle Atmosphäre zu begünstigen (z. B. durch das Vorbild des Lernberaters) und positive Erfahrungen mit der Offenlegung von Anliegen gemacht worden sind, wird sich dieses Wechselspiel von Transparenz und Schutzbedürfnissen einspielen. Druck sorgt nur für Unbehagen und Rückzug, bzw. für Pseudoäußerungen, welche mit dem inneren Erleben nicht übereinstimmen. COHN spricht in diesem Zusammenhang auch von dem Zusammenspiel von Takt und Timing.

*„Takt und Timing gehören zur guten Kommunikation  
in zwischenmenschlichen Beziehungen,  
auch zwischen Lehrenden und SchülerInnen.  
Echtheit und Vorsicht widersprechen sich nicht.  
Das bedeutet: selektiv und authentisch sein.*

*Offenheit bedarf ehrfürchtiger Achtsamkeit.  
Was ich sage, soll echt sein, nicht alles, was echt ist,  
soll ich hier und jetzt so sagen“*  
(COHN/TERFURTH 2001, S. 309).

### *Reversibilität versus Rollenstatus*

Das Prinzip der Reversibilität setzt sowohl eine Angleichung als auch eine kritische Distanz voraus. Reversibilität bedeutet soviel wie Umkehrbarkeit, d. h. z. B., dass die Rechte und Pflichten der Lernenden und Lehrenden (weitgehend) identisch sind. „Viele fest gefügte Rollen verwischen und können nicht mehr wie gewohnt ‚weitergespielt‘ werden. Die Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden werden situativ fließend. Beim Arbeiten und Lernen nach Gruppenprinzipien kann ein Ingenieur oder ein Ausbilder selbst in die Rolle eines Lernenden gelangen. Alles (besser) zu wissen bzw. zu können kann keine Sollgröße für einen guten Lehrenden mehr sein. Er muss es aber besser verstehen, mit Gelerntem und Ungelerntem umzugehen, Lernenden das Lernen und auch das ‚Vermitteln-Können‘ (an andere) zu lehren und diese zu Denken und Handeln zu befähigen“ (STORZ 2005, S. 91).




Wenn die Lernenden beurteilt werden, dann auch der Lehrende. Das Prinzip der Reversibilität wird aber nur innere Unterstützung erfahren, wenn die Bereitschaft besteht, sich in die Lage des Anderen hineinzusetzen und gleichzeitig eine kritische Distanz zu sich aufgenommen werden kann, weil mit dem Prinzip der Reversibilität das Hinterfragen des eigenen Verhaltens verbunden ist. „Es geht dabei auch darum, sich hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens in die Perspektive des Lernenden zu versetzen, um dann mittels erwachsenenpädagogischer Tätigkeit selbstgesteuertes Lernen zu fördern“ (WIESNER/KRUSE 2005, S. 151).

Es gilt neben dem Prinzip der Reversibilität jedoch zu beachten, dass mit der Rolle des Lehrenden Steuerungsfunktionen verbunden sind, welche sich von den Lernenden unterscheiden. So übernimmt er beispielsweise für die Gestaltung der Rahmenbedingungen eine größere Verantwortung als die Teilnehmer. ARNOLD/LERMEN warnen deshalb ausdrücklich vor einer überzogenen Autonomie des Teilnehmers. „Mit dieser Überbetonung der Selbstständigkeit der Lernenden wächst allerdings die Gefahr, die Notwendigkeit von Institutionalisierung, Didaktisierung und Professionalität zu unterschätzen. Im Zuge des sich ab-



zeichnenden *facilitative turn*, d.h. der Wende zu einer Ermöglichungsdidaktik muss das Motto daher lauten: „So viel Autodidaktik wie möglich – so viel Belehrung bzw. Instruktion wie nötig“ (ARNOLD/LERMEN 2005, S. 50).

Abbildung 26: Prinzip der bewussten Angleichung versus Prinzip der kritischen Distanz

<b>Angleichung</b>		<b>Kritische Distanz</b>
<i>Rapport und Pacen</i>		<i>Erhalt der reflexiven Fähigkeiten</i>
<i>Transparenz</i>		<i>Schutz der Intimsphäre</i>
<i>Reversibilität</i>		<i>Rollenstatus</i>

#### 4.5.2. Prinzip der Rahmensetzung versus Prinzip der Offenheit

##### *Rahmen vorgeben versus gemeinsame Vereinbarungen treffen*

Auch wenn der Lernberater gerade in der Anfangs- und Schlussphase einer Lerngruppe die Aufgabe hat, durch das Setzen von Strukturen Lernprozesse der Teilnehmer zu fördern (vgl. u. a. METZINGER 1999, S. 43), so geht es grundsätzlich darum, mit den Lernenden zusammen Vereinbarungen zu treffen (vgl. KLEIN/KASTNER-PÜSCHEL/BÖLTER 2005, S. 91 f.). Diese gemeinsamen Vereinbarungen beziehen sich auf alle Elemente des didaktisch-methodischen Geschehens (z. B. Zeitbedarf, Ziele, Inhalte, Aktionsformen). „Insgesamt erweisen sich klare (und verbindliche) Strukturen als unerlässliche Orientierungspunkte für die individuellen und kollektiven, selbst organisierten Lernprozesse. Dabei können solche Verbindlichkeiten und Klarheiten allerdings auf Grund des Prozesscharakters des Lernens nichts Statisches sein, sondern müssen in Reflexionsphasen ausgehandelt und redefiniert werden“ (WENZIG 2005, S. 148). Darum wird es bei einer entsprechenden Partizipation der Teilnehmer immer Abweichungen von der Planung des Lehrenden geben, weil die Bedürfnisse, Vorstellungen etc. der Lernenden nur zu einem gewissen Grad in die Vorplanung einfließen können. Im Kontext einer neuen Lernkultur ergänzen und begrenzen sich fremd- und selbstgesteuerte Arbeitsphasen. „Wenn Lernberatung die Lern- und Arbeitskultur bestimmt, zeigt sich, dass Fremdorganisation und selbst organisiertes Lernen kein Widerspruch sein müssen, sondern Strukturierungshilfen für selbst organisierte Lernprozesse hilfreiche und notwendige Impulse bieten“ (ebd.). Im Hinblick auf die Förderung von Selbstbestimmung führen SCHIEFELE und STREBLOW folgende Beispiele an:

*Mitbestimmung ermöglichen.* Die Lerner werden an der Auswahl des Lernstoffs und der Lernziele beteiligt...

*Handlungsspielräume vergrößern.* Durch den Einsatz bestimmter Lehrmethoden (z. B. Projektunterricht, Freiarbeit und kooperatives Lernen) können Selbststeuerung gefördert und Handlungsspielräume vergrößert werden.



*Selbstbewertung ermöglichen.* Den Schülern sollten Techniken vermittelt werden, damit diese selbst ihre eigenen Lernfortschritte dokumentieren und registrieren können (z. B. durch das Anlegen von Lernkurven, die Fortschritte sichtbar machen).

*Ankoppelung an übergeordnete Ziele.* Uninteressant erscheinende, aber notwendige Teile des Lernstoffs (z. B. die Durchführung komplizierter mathematischer Berechnungen) erscheinen dann weniger als Zwang, wenn sie mit persönlich bedeutungsvollen und lebenspraktisch relevanten Oberzielen verknüpft werden“ (SCHIEFELE/STREBLOW 2006, S. 240 f.).

### *Ethische Richtlinien versus Toleranz*

Abweichende Einstellungen sind in Lehr-Lernprozessen oft hilfreich, die eigene Position zu überdenken und die Perspektivenvielfalt zu erhöhen (vgl. REICH 2000, S. 121). „Das Toleranzgebot berücksichtigt, daß entsprechend der konstruktivistischen Position alle Menschen gleichermaßen als Konstrukteure ihrer Wirklichkeit anzusehen sind. Differenzen ergeben sich demnach nicht durch eine kleinere oder größere Nähe zu einer absoluten Wirklichkeit/Wahrheit, sondern aufgrund der Handlungsfolgen, die mit der im Prinzip auch anders möglichen Konstruktion einer Wirklichkeit einhergehen“ (HEJL 1995, S. 56). Das Prinzip der Toleranz findet jedoch dort seine Begrenzung, wo das Leben und damit die lebendige Entwicklung gefährdet erscheinen (vgl. TEMPI 2000, These 9). So ist nicht jede Einstellung zu tolerieren und ethische Richtlinien helfen, einen lebensförderlichen Rahmen zu setzen (vgl. LINDEMANN 2006, S. 189 ff.).

Abbildung 27: Prinzip der Rahmensetzung versus Prinzip der Offenheit

<b>Rahmen</b>		<b>Offenheit</b>
<i>Rahmen vorgeben</i>		<i>Vereinbarungen treffen</i>
<i>Ethische Richtlinien</i>		<i>Toleranz</i>

#### **4.5.3. Prinzip des positiven Denkens versus Prinzip der realistischen Einschätzung der vorhandenen Möglichkeiten**

Der Glaube an Möglichkeiten schafft Möglichkeiten. „Diese Sichtweise ermöglicht es, sich gemeinsam mit der Weiterentwicklung der Stärken und derjenigen Konstruktionen von Wirklichkeit zu beschäftigen, die sich bisher für einen Menschen als vorteilhaft für sein Leben erwiesen haben. An die Stelle des Kampfes gegen Abweichungen und Defizite tritt die Förderung der Stärken und Fähigkeiten, die man im Handeln eines Menschen beobachtet und als positiv bewertet. Diese Abweichung von einer defizitorientierten Grundhaltung bietet eine Chance gemeinsamer Entwicklung, die das Können und die Fähigkeiten eines Menschen herausstellt, anstatt ihm ein Bild eigener Mängel und Unzulänglichkeiten nahe zu legen“ (LINDEMANN 2006, S. 173). Die Ressourcenorientierung führt direkt zur Problemlösung und aus der Defizitorientierung heraus. „Erfolg ist eine persönliche Stellungnahme zu sich und zur Welt. Er basiert auf dem Glauben an eigene Fähigkeiten und einem entsprechenden Gespür für Möglichkeiten. Wer an Möglichkeiten denkt, denkt an Chancen. Und wer an Chancen denkt, fokussiert Lösungen und lässt Dinge entstehen“ (MÜLLER 2004, S. 19). Trotzdem ist es notwendig, die vorhandenen Ressourcen kritisch zu betrachten, um häuslicher mit ihnen umzugehen und eine Zielerreichung wahrscheinlicher zu machen. Fehler sind Lernchancen, die es wahrzunehmen gilt (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 71). Eine Verdrängung von Defiziten (z. B. auf Grund eines einseitigen Reframings) behindert Entwicklung bzw. Lernerfahrungen (vgl. ebd., S. 48). Bei einem grundsätzlichen Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten können auch Fehler zugegeben werden (vgl. WENZIG 2005, S. 136).

#### **4.5.4. Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Außenorientierung**

*Nutzung eigener Ressourcen versus Nutzung fremder Ressourcen (Vernetzung)*

Lernende und Lehrende sollen sich zunächst einmal Klarheit über ihre eigenen Ressourcen verschaffen (vgl. COHN 2004, S. 120). Durch die gepflegte Abhängigkeitsdynamik der traditionellen Lernkultur (vgl. auch REICH 2000, S. 277 f.) besteht die Tendenz, sich (zu) schnell Hilfe von außen zu holen. „Bei pädagogisch Tätigen, die eine Lehrerausbildung absolviert haben, lässt sich durchaus auch von der Mächtigkeit von Schulpraktika und Referendariat reden, die ebenfalls die ‚Ich-muss-sie-was-lehren‘-Kultur befördert. Das Selbstbild über ihre Funktion und Aufgabe als Lehrende korrespondiert anfänglich mit den Erwartungen der Lernenden, die ‚Bring-mir-was-bei‘-Kultur“ (KLEIN 2005, S. 170). Damit wird das eigene Problemlösungspotenzial nicht ausgeschöpft und gefördert. Andererseits

sollten die eigenen Möglichkeiten nicht überschätzt werden (vgl. auch Prinzip des positiven Denkens versus Prinzip der realistischen Einschätzung der vorhandenen Möglichkeiten).

### *Intrinsische Motivation versus extrinsische Motivation*

Der Lernberater hat die Aufgabe, die Vielfalt der motivationalen Faktoren zu nutzen (vgl. KUGEMANN 1999, S. 67 ff.). Dabei kommt es u. a. auf das Zusammenspiel zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation an.

„Intrinsisch motivierte Handlungen werden durchgeführt, weil sie für sich genommen positive Erlebensaspekte aufweisen und zum Beispiel spannend, interessant oder herausfordernd erscheinen (vgl. Schiefele & Köller, 2001). Dabei kann entweder die Handlung selbst intrinsisch belohnend sein (*tätigkeitszentrierte* intrinsische Motivation), oder der *Gegenstand* der Handlung (*gegenstandszentrierte* intrinsische Motivation). Im Fall der intrinsischen Motivation liegt der angestrebte Zielzustand in der Handlung selbst bzw. in den mit der Handlung verbundenen Erlebensqualitäten. Dagegen befindet sich der Zielzustand bei der extrinsischen Motivation außerhalb der Handlung. Extrinsisch motivierte Handlungen haben daher eine instrumentelle Funktion, d. h. sie werden durchgeführt, um positive Konsequenzen zu erreichen... oder um negative Konsequenzen ... zu vermeiden (SCHIEFELE/STREBLOW 2006, S. 233).

Insgesamt ist darauf zu achten, dass die Abhängigkeit vom Lernenden nicht größer, sondern eher kleiner wird (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 16; ARNDT/KRAUSE/HELLER 2005, S. 65). Die Motivation, die beispielsweise vom Lerngegenstand selbst ausgehen kann, ist bewusst einzusetzen und führt vom Lernberater und seinem Urteil weg (vgl. KUGEMANN 1999, S. 86). „Der Wert des Gelernten liegt hier in der Befriedigung, mit dem Erlernten Ergebnisse zu erzielen, die mit den eigenen Zielen und Vorstellungen vereinbar sind... Der Nutzen von Erlerntem ist somit immer subjektiv, da man selbst entscheidet, inwieweit es das Erreichen eigener Ziele ermöglicht“ (LINDEMANN 2006, S. 175). Die extrinsische Motivation muss jedoch nicht vollständig abgebaut werden, sondern es geht, wie bei den anderen Aspekten, um ein sinnvolles Zusammenwirken beider Ausprägungen. Extrinsische Motivation trägt zum Aufbau von Selbstbewusstsein- und Selbstvertrauen bei, denn der Mensch sehnt sich nach echter Anerkennung durch andere Menschen. „Alle – nicht nur die Schülerinnen und Schüler – streben nach Anerkennung, nach Wertschätzung und hoffen, dass ihre Leistungen gewürdigt werden“ (MÜLLER 2004, S. 26). Bei einer systematischen Betrachtung der Möglichkeiten, wie intrinsische Motivation gefördert werden kann, „bieten sich in diesem Zusammenhang vier Ansatzpunkte an (vgl. Schiefele, 2004): Förderung der Kompetenzwahrnehmung, der Selbstbestimmung, der sozialen Einbindung und der

persönlichen Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes (SCHIEFELE/STREBLOW 2006, S. 239). Die Bedeutung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten wurde bereits im vorausgehenden Aspekt (*Nutzung eigener Ressourcen versus Nutzung fremder Ressourcen (Vernetzung)*) betont. Um dieses Kompetenzgefühl aufbauen zu können, ist jedoch zunächst, wie bereits erwähnt, die Unterstützung von Außen erforderlich, die sich u. a. wie folgt zeigen kann.

*„Rückmeldungen und Bekräftigungen.* Hier geht es darum, positive Rückmeldungen zur Kompetenz der Lerner zu ermöglichen. Bereits kleinere Lernfortschritte sollten zurückgemeldet werden. Negative Rückmeldungen im Sinne von Tadel und Vorwürfen sind zu vermeiden. Auch in schwierigen Situationen ist eine positive Haltung zum Können des Lerners sehr wichtig...

*Förderung aktiver Beteiligung und lebenspraktischer Anwendung.* Interesse wird durch Handlungen gefördert, die es erlauben, mit realen und lebensnahen Materialien zu arbeiten und dabei kognitiv und physisch aktiv zu sein...

*Den Lernstoff klar, strukturiert und anschaulich präsentieren.* Interesse im Unterricht kann nur dann entwickelt werden, wenn Instruktionen einfach (d. h. sprachlich klar statt kompliziert), anschaulich (d. h. beispielhaft statt abstrakt) und strukturiert (d. h. der Sachlogik einer Aufgabe folgend) erteilt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass fehlendes Verständnis die Erfahrung eigenen Könnens verhindert...

*Soziale Unterstützung bei angemessenen Aufgaben...* Dazu gehört zunächst, dass die Schwierigkeit der Aufgaben an den Kenntnisstand angepasst wird. Zudem ist überreglementierendes Verhalten (z. B. ständige Anweisungen und Korrekturen) zu vermeiden, da Fremdkontrolle mit einem Verlust des Interesses an einer Lerntätigkeit verbunden ist“ (ebd., S. 240).

Im Hinblick auf die Förderung der Selbstbestimmung wird auf „4.5.2. Prinzip der Rahmensezung versus Prinzip der Offenheit“ verwiesen, da hier bereits Beispiele aufgeführt wurden. Bei der Förderung der sozialen Einbindung ist Reversibilität (vgl. 4.5.1 Prinzip der bewussten Angleichung versus Prinzip der kritischen Distanz) gefragt. Von besonderer Bedeutung ist hier die Arbeit an einer gemeinsamen Aufgabe in Kleingruppen und ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lernberater und Teilnehmer (vgl. SCHIEFELE/STREBLOW 2006, S. 241). Im Bezug auf die Förderung der persönlichen Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes werden folgende Möglichkeiten empfohlen:

*„Das Ziel des Lernens muss klar und persönlich bedeutungsvoll sein.* Der Lerner muss für sich klar erkennen können, warum er etwas Bestimmtes lernen soll. Die Bedeutung des Lernstoffs muss nachvollziehbar sein ..., um ihn als subjektiv bedeutsam erleben zu können.

*Lehrende sollen ihr eigenes Interesse am Stoffgebiet zum Ausdruck bringen...*

*Den emotionalen Gehalt des Lernstoffs erhöhen.* Der Lernstoff kann mit emotionalen Erlebnissen verbunden werden...

*Praktische Anwendungsmöglichkeiten hervorheben.* Anwendungs- und lebensnahe Inhalte werden als interessant erlebt. Es ist daher erstrebenswert, die praktische Bedeutsamkeit von Lerninhalten aufzuzeigen...

*Den Lernstoff mit „natürlichen“ Interessen verbinden.* Ein Stoffgebiet kann dadurch attraktiver werden, dass es mit bereits vorhandenen Interessen der Schüler in Verbindung gebracht wird...

*Für Abwechslung und Neuheit sorgen.* Die Stoffvermittlung sollte abwechslungsreich sein. Dazu können die Variation der Sozialform (direkte Instruktion, Gruppenarbeit, individuelles Lernen) und die Variation der Lernmaterialien und –medien (z. B. Einführung von computergestütztem Unterricht) entscheidend beitragen“ (ebd., S. 241 f.).

### *Selbstkontrolle versus Fremdkontrolle*

Selbstkontrolle und Fremdkontrolle ergänzen sich sinnvoll. So kann der Lernende zunächst von außen korrigiert werden, bis er selbst weiß, worauf er zu achten hat. Indem der Lernbegleiter Transparenz hinsichtlich seiner Beurteilungskriterien herstellt, kann der Lernende die Einschätzung des Lernbegleiters nachvollziehen (vgl. auch LINDEMANN 2006, S. 193) und im Laufe der Zeit eigene Kriterien entwickeln (vgl. HOLTSCHMIDT/ZISENIS 2005, S. 109). Selbst wenn dies gelingt, bleibt die Fremdkontrolle unverzichtbar, weil sie eigene blinde Flecken aufdecken kann, die mittels der Selbstkontrolle häufig unentdeckt bleiben würden. Dies gilt natürlich auch für den Lernberater (vgl. *Prinzip der Reversibilität*), der sich ebenfalls der regelmäßigen Selbst- und Fremdkontrolle (z. B. mit Hilfe eines Kollegen, der im Seminar hospitiert) unterziehen sollte. „Der Zugang zur Lernberatung gelingt dort, wo ‚neue‘ Schritte nicht alleine, sondern im Team entwickelt, erprobt und reflektiert werden können. Das Schaffen von Lernräumen als individuelle und kollektive Reflexionsräume für pädagogisch Tätige sind unabdingbare Voraussetzung“ (KLEIN 2005, S. 172).

### *Eigenverantwortung versus Solidarität*

Lernende und Lehrende haben die Aufgabe, für sich selbst die Verantwortung zu übernehmen (vgl. u. a. ARNOLD/LERMEN 2005, S. 46). Sie müssen dafür Sorge tragen, dass es ihnen im Seminar gut geht (vgl. COHN 2004, S. 120 ff.). Diese Eigenverantwortung führt jedoch in die Solidarität (vgl. REICH 2000, S. 69 f.). „Auf einer **intersubjektiven Ebene** besteht somit eine Verantwortung für die Konsequenzen, die sich aus den eigenen Handlungen ergeben, sofern diese bewusst gewollt sind. Ethisches Handeln bedeutet dann, dass die erwarteten Folgen des eigenen Tuns positiv bewertet und für andere Menschen als erstrebenswert angesehen werden. Die Verantwortung hierfür besteht im Rahmen einer bewussten Entscheidung für diese Folgen“ (LINDEMANN 2006, S. 191).

*Selbstkonstruktion versus Konfrontation mit der ‚Überlieferung‘*

Lernende sollen Wissen selbst konstruieren können (vgl. ARNOLD/LERMEN 2005, S. 55), sind jedoch ebenso gefordert, sich mit überliefertem Wissen auseinander zu setzen (vgl. REICH 2000, S. 119, REICH 2004, S. 57). Gerade wenn bereits brauchbare Lösungsansätze existieren, ist die Konfrontation mit überliefertem Wissen Ressourcen sparend. Falls innovative Lösungen gefragt sind, reicht das überlieferte Wissen allerdings nicht aus. Auch wenn es um eine tiefe Durchdringung eines Sachverhalts geht, ist der Eigenkonstruktion von Wissen der Vorrang einzuräumen. Das gleiche gilt, wenn das Wissen für lange Zeit dem Lernenden zur Verfügung stehen soll (vgl. u. a. ARNOLD/LERMEN 2005, S. 51). Lehrerzentrierte Methoden sind deshalb auch aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive nicht pauschal abzulehnen. „Wogegen sich der Konstruktivismus letztendlich abgrenzt, ist eine *Ausschließlichkeit pädagogischer Methoden und Modelle*, da diese der Vielfalt von Wirklichkeitskonstruktionen, Denkstilen, Lerngeschwindigkeiten und Zusammensetzungen einer Gruppe nicht entsprechen kann. Welche Methoden oder Handlungen ein Gegenüber in konkreten Praxissituationen in seinem Lernen und seiner Entwicklung unterstützen, ist nicht allgemein gültig zu entscheiden. Die epistemologische Grundannahme selbstgesteuerten Lernens berechtigt jedenfalls nicht dazu, angeleitete und eher vermittelnde Methoden als Mittel der Praxisgestaltung auszuschließen“ (LINDEMANN 2006, S. 205).

*Bedürfnisorientierung versus lernförderliche Zumutung*

Aus Gründen der Motivation sollten die Lernenden und die Lernberater ihre eigenen (momentanen) Bedürfnisse in das Lern-Lehrgeschehen einbringen (vgl. COHN 2004, S. 120 ff.). „Davon ausgehend, dass der Wunsch, etwas zu lernen maßgeblich darüber entscheidet, ob und in welchem Umfang gelernt wird, besteht die Aufgabe von Pädagogen nicht nur darin, das Interesse des Gegenübers zu wecken, sondern auch auf bestehende Interessen einzugehen“ (LINDEMANN 2006, S. 175). Trotzdem ist es notwendig, Lernherausforderungen anzugehen, die vielleicht zunächst als spannungsreich und wenig befriedigend erlebt werden. Aber in dem Bewusstsein, dass der Lernprozess diese Phasen der Unlust beinhaltet und nach der Bewältigung der Aufgabe sich eine tiefe Befriedigung einstellen kann, ist es auch möglich, diese Phasen zu überbrücken (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, S. 107). Diese Erkenntnis gilt jedoch vorwiegend für erfolgszuversichtliche Personen. Bei Lernenden, die Misserfolge erwarten, steht hingegen zunächst eine stärkere Bedürfnisorientierung im Vordergrund.







„Empirisch konnte gezeigt werden, dass erfolgszuversichtliche Personen mittelschwere Aufgaben bevorzugen, da bei diesen Aufgaben ein Zuwachs eigener Kompetenz besonders gut zu beobachten ist.

Bei mittelschweren Aufgaben können Erfolge daher der eigenen Fähigkeit und der eigenen Anstrengung zugeschrieben werden, während bei Misserfolgen vor allem mangelnde Anstrengung und in geringerem Ausmaß auch Pech als Attributionen nahe gelegt werden. Diese Attributionen sind insofern günstig, als Erfolge an internale (in der Person liegende) Faktoren und Misserfolge an internal-variable (Anstrengung) attribuiert werden und somit eine besonders positive Selbstbewertung nach Erfolg und eine gemäßigte negative Selbstbewertung nach Misserfolg resultieren. Selbst wenn Erfolgszuversichtliche in fünfzig Prozent aller Fälle Misserfolg erleben, fällt ihre Selbstbewertungsbilanz positiv aus. Dies wiederum hat zur Folge, dass Leistungssituationen insgesamt als angenehm erlebt werden und die Erfolgsorientierung somit gestärkt wird.

Im Gegensatz dazu weichen misserfolgsgängliche Personen realistischen Zielsetzungen eher aus. Sie bevorzugen zu leichte oder zu schwierige Aufgaben, insbesondere wenn diese subjektiv sehr bedeutsam sind. Auf diese Weise wird verhindert, dass sie ihre Erfolge oder Misserfolge durch hohe Aufgabenschwierigkeit oder (bei sehr leichten Aufgaben) durch mangelnde eigene Fähigkeit erklärt. Motivational sind diese Ursachenzuschreibungen ungünstig. Einerseits erscheint den betreffenden Personen eine Steigerung der Anstrengungen nach Misserfolgen kaum als sinnvoll. Andererseits führt das genannte Attributionsmuster zu einer insgesamt eher negativen Selbstbewertung, die letztlich wieder dazu beiträgt, die vorhandene Misserfolgsorientierung zu verstärken“ (SCHIEFELE/STREBLOW 2006, S. 236).

Bei der Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit (und Leidensfähigkeit) der Beteiligten sollten sich intensive Arbeitsphasen mit weniger intensiven, lustvollen Tätigkeiten abwechseln. „Es geht dabei auch darum, sich hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens in die Perspektive des Lernenden zu versetzen, um dann mittels erwachsenenpädagogischer Tätigkeit selbstgesteuertes Lernen zu fördern“ (WIESNER/KRUSE 2005, S. 151).

Abbildung 28: Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Außenorientierung

Innen		Außen
<i>Nutzung eigener Ressourcen</i>		<i>Nutzung fremder Ressourcen (Vernetzung)</i>
<i>Intrinsische Motivation</i>		<i>Extrinsische Motivation</i>
<i>Selbstkontrolle</i>		<i>Fremdkontrolle</i>
<i>Eigenverantwortung</i>		<i>Solidarität</i>
<i>Selbstkonstruktion</i>		<i>Konfrontation mit der ‚Überlieferung‘</i>
<i>Bedürfnisorientierung</i>		<i>Lernförderliche Zumutung</i>



#### 4.5.5. Prinzip der Prozessorientierung versus Prinzip der Ergebnisorientierung

##### *Wegerfahrung versus Ergebnisfixierung*



Lernen geschieht im Prozess, der „nie als abgeschlossen gelten kann. Prozessorientierung heißt dabei jedoch nicht Verzicht auf Ergebnisse oder Beliebigkeit von Ergebnissen“ (KLEIN 2005, S. 161). Der Lernprozess selbst bietet eine Fülle von Lernerfahrungen (z. B. Weiterentwicklung der Fähigkeit, Probleme zu identifizieren, Erklärungsansätze zu finden, Lösungen zu generieren und auszuprobieren etc.; vgl. HÄFELE 1996, S. 157 ff.). Trotzdem ist der Lernprozess i. d. R. auf ein Ergebnis (Ziel) gerichtet, welches erreicht werden soll. Auf Grund der Überbetonung der Ziel- oder Inhaltsorientierung herkömmlicher didaktischer Modelle (vgl. u. a. KLAFKI 1963, S. 23; KLAFKI 1970, S. 70; BONSEN/HEY 2002, S. 3) darf jedoch nicht der Schluss gezogen werden, dass die Zielerreichung innerhalb einer Didaktik einer neuen Lernkultur keine oder eine untergeordnete Rolle spielen darf. Wenn eine konkrete Lösung für ein Problem gefunden werden muss, genügt es eben nicht, wenn sich die Bemühungen im Suchprozess verlieren. Wer sucht, möchte etwas finden – zumindest langfristig. Wer lernt, möchte Ergebnisse erzielen. So gilt weder für Lernende noch für Lehrende: Der Weg ist das Ziel, sondern: Der Weg und das Ergebnis sind das Ziel (vgl. KURTZ 1998, S. 113). Dies ist besonders im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung relevant, die auch unter der ökonomischen Perspektive betrachtet werden muss (vgl. 1.3. Berufliche Weiterbildung).

##### *Vergangenheit (versus Gegenwart) versus Zukunft*

Der Lernprozess beginnt nicht voraussetzungslos. Er setzt mitten in einer bereits bestehenden Dynamik ein. So bringen die am Lerngeschehen Beteiligten ihre individuelle Geschichte mit in den Prozess ein (vgl. AULERICH 2005, S. 16; LINDEMANN 2006, S. 144). Auch Problemstellungen haben ihre Geschichte. Ein Anknüpfen an diese Geschichte erleichtert das gegenseitige Verständnis (vgl. u. a. KLEIN 2005, S. 159 f.; REICH 2004, S. 224). Die Lernenden und Lehrenden leben aber in der Gegenwart und haben deshalb Bedürfnisse, die im Hier und Jetzt zur Erfüllung drängen (vgl. *Prinzip der Bedürfnisorientierung*). Visionen versprechen für die Zukunft Ergebnisse, die wiederum ihre motivierende Wirkung entfalten und über Lernbarrieren hinweg helfen (vgl. *Prinzip der lernförderlichen Zumutung*). So gilt es, in jedem Lernprozess allen drei Zeitdimensionen die nötige Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. REICH 2000, S. 200 f.). Im Folgenden wird nochmals explizit auf die Bedeutung des Vorwissens eingegangen, dessen zentrale Bedeutung für nachfolgende Lernprozesse „in der Psychologie und der Pädagogik unbestritten“ (KRAUSE/STARK 2006, S. 38) ist. „Der Begriff des Vorwissens (als Spezifizierung des Wissensbegriffs) impliziert, dass eine Wissensverän-

derung, also Lernen stattfindet... Vorwissen ist nach Dochy und Alexander (1995) das gesamte Wissen einer Person, das (a) dynamischer Natur ist, (b) vor der Bearbeitung einer Lernaufgabe zur Verfügung steht, (c) strukturiert ist, (d) in unterschiedlichen Formen vorliegt, (e) zum Teil explizit und zum Teil implizit ist und (f) konzeptuelle und metakognitive Komponenten umfasst“ (ebd., S. 38 f.). So konnte PIAGET zeigen, dass Erfahrungen mit Hilfe von kognitiven Schemata organisiert werden, die bereits vorher aufgebaut wurden (Assimilation; vgl. GLASERSFELD 2005, S. 113 ff.). „Befunde der *Hirnforschung* unterstützen die auf der Verhaltensebene festgestellten Zusammenhänge zwischen Vorwissensaktivierung und Lernen (vgl. z. B. Roth, 2004). Die meisten Neurowissenschaftlicher vertreten inzwischen die Position, dass Lernen durch die Veränderung synaptischer Übertragungseffizienz, also die Modifikation neuronaler Verbindungen erfolgt. Beim Lernen wird vorhandenes Wissen abgerufen (über die Aktivierung vorhandener neuronaler Verknüpfungen); diese Vorwissensaktivierung kommt dann der Gedächtnisleistung und dem Lernen neuer Informationen zugute (über die Stärkung alter sowie die Bildung neuer Nervenzellenverbindungen). Entscheidend sind hierbei die Geschwindigkeit und Ausmaß des Abrufs und der Kombination relevanten Wissens (vgl. Roth, 2004) (KRAUSE/STARK 2006, S. 42 f.). Eine Aktivierung des Vorwissens kann durch bestimmte Aktionsformen gefördert werden, so dass die am Lehr-Lernprozess Beteiligten über Möglichkeiten der offenen und fokussierenden Vorwissensaktivierung verfügen sollten. Aktionsformen der eher offenen Vorwissensaktivierung sind beispielsweise das Brainstorming und Mappingverfahren, während zu den fokussierenden Aktionsformen das Fragenstellen und Falldarstellungen gehören (vgl., ebd. S. 43 ff.).

Abbildung 29: Prinzip der Prozessorientierung versus Prinzip der Ergebnisorientierung

Prozess		Ergebnis
<i>Wegerfahrung</i>		<i>Ergebnisfixierung</i>
<i>Hier und Jetzt</i>		<i>Zukunft</i>

#### 4.5.6. Prinzip des Wandels versus Prinzip der (Selbst-)Erhaltung

##### *Verunsicherung versus Versicherung*

Verunsicherung kann vom Lernenden ertragen werden, wenn sein grundsätzliches Bedürfnis nach Sicherheit gestillt ist. Auch der Lernberater kann den Widerspruch der Teilnehmer schätzen, wenn er sich von den Teilnehmern angenommen fühlt. So gehören diese beiden

Pole (Verunsicherung versus Versicherung) untrennbar zusammen. Sie wirken für sich gesehen entwicklungshemmend, da eine permanente Verunsicherung u. a. in ein Entscheidungs-dilemma führt, während eine zu starke Selbstversicherung das Hinterfragen des eigenen Verhaltens blockiert. Das Individuum hat zunächst die Tendenz, seine kognitiven Schemata beizubehalten. „Ist er dazu nicht imstande, dann entsteht eine Perturbation“ (GLASERSFELD 2005, S. 117), die es zu eliminieren gilt (= Äquilibration; vgl. ebd., S. 119). „Die Lerntheorie, die sich aus Piagets Arbeiten ergibt, kann man etwa so zusammenfassen: kognitiver Wandel und Lernen finden statt, wenn erstens ein Schema ein erwartetes Ergebnis nicht herbeiführt und zweitens die dadurch hervorgerufene Perturbation ihrerseits zu einer Akkommodation führt, die das Gleichgewicht wiederherstellt“ (ebd., S. 121). Verunsicherung und Versicherung sind also explizite Bestandteile eines jeden Lernprozesses.

Die Verunsicherung der Lehrenden und Lernenden geht aber auch mit dem oben beschriebenen Prinzip der Prozessorientierung einher.



„Prozessorientierung birgt für Lernende und Lehrende besondere Lernchancen, weil in der sozialen Lernsituation entstehende Lernfelder aufgegriffen und bearbeitet werden können. Damit gehen aber auch Irritationen und Verunsicherungen einher, weil die scheinbare Sicherheit geschlossener Curricula oder Konzepte nicht mehr gegeben ist. Gerade in Zeiten hoher Dynamik, wie sie aktuell die berufliche Weiterbildung kennzeichnet, stellt ein prozesshaftes Konzept hohe Anforderungen an alle Beteiligten, die umso schwieriger zu erfüllen sind, je mehr und stärker andere Sicherheiten wie Beschäftigungssicherheit wegzubrechen drohen. Ein Einlassen auf prozessoffene Konzepte kann sich dann als Überforderung darstellen, wenn nicht ein Grundmaß an Struktur und Orientierung gebenden Sicherheit gegeben ist und wenn die Ergebnisse aus dem Prozess nicht transparent sind“ (KLEIN 2005, S. 161 f.).

### *Struktureller Wandel versus vorsichtige Intervention*

Das Prinzip der vorsichtigen Intervention nimmt die Sicherheitsbedürfnisse ernst und trägt der Erkenntnis von der Unberechenbarkeit von Interventionen in komplexen sozialen Systemen Rechnung (LINDEMANN 2006, S. 144). „Die Entwicklung ‚neuer‘ pädagogischer Konzeptionen und Ausrichtungen birgt die Gefahr, zur Entwertungserfahrung zu werden und Bewährtes aus dem Blick zu verlieren. Dies erzeugt innere und äußere Barrieren und Widerstände bei den pädagogisch Tätigen“ (KLEIN 2005, S. 171). Um diese Widerstände gering zu halten ist auf die Anschlussfähigkeit neuer Konzepte zu achten, sowie auf den Aufbau und Ausbau einer Vertrauenskultur, die insbesondere in der direkten Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden im Hinblick auf die Lernberatung von herausragender Bedeutung ist. „Lernberatung braucht eine Vertrauenskultur und Veränderungsbereitschaft in

der Organisation oder Organisation erzeugt Widerstand“ (ebd., S. 176). Falls die vorsichtigen Interventionen jedoch nicht die gewünschte Wirkung zeigen, und ein struktureller Wandel erforderlich ist, muss die Interventionsstärke und -art verändert werden, denn „die Vorgehensweise der Verstärkung und Wiederholung liefert immer dann ein befriedigendes Ergebnis, wenn durch die Steigerung der vorher eingesetzten Mittel der gewünschte Erfolg eintritt“ (LINDEMANN 2006, S. 161).

Abbildung 30: Prinzip des Wandels versus Prinzip der (Selbst-)Erhaltung

Wandel		(Selbst-)Erhaltung
<i>Verunsicherung</i>		<i>Versicherung</i>
<i>Struktureller Wandel</i>		<i>Vorsichtige Intervention</i>

#### 4.5.7. Prinzip der Komplexitätssteigerung versus Prinzip der Komplexitätsreduktion

##### *Perspektivenvielfalt versus Konzentration auf eine/wenige Sichtweisen*

Die veränderten Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns (vgl. 4.2.) macht es häufig notwendig, unterschiedlichste Perspektiven und Aspekte zu berücksichtigen. „Verallgemeinert kann man sagen, dass sich *Denken und Handeln* des Personals stärker entlang von *Prozessketten* bzw. auch in *vernetzten Handlungsfeldern* vollziehen müssen“ (STORZ 2005, S. 85). Das Bemühen um Perspektivenvielfalt verhindert eine einseitige Betrachtungsweise, führt jedoch ohne Begrenzung zur Handlungsunsicherheit. Irgendwann muss ein, wenn auch vorläufiger, Standpunkt gefunden werden, von dem man sich dann wieder in Bewegung setzen kann, denn „die tatsächlich existierende Welt ist immer voller Widersprüche, Antagonismen, Unklarheiten, Vieldeutigkeiten und Oszillationen; daher ist Ambivalenz eigentlich die für jeden Beobachter angemessene Normalverfassung; das macht es für den Beobachter nötig, immer wieder neu zu entscheiden, obwohl es keine sicheren Kriterien für die ‚Richtigkeit‘ der Entscheidungen gibt; das gilt für Entscheidungen über Beschreibungen von Phänomenen ebenso wie für Entscheidungen über ihre Erklärung und Bewertung und schließlich auch und vor allem für die daraus abzuleitenden Handlungskonsequenzen“ (SIMON 2006, S. 116).

##### *Ganzheitliche Orientierung versus Fokussierung auf eine Dimension*




Der Lernprozess hat sich grundsätzlich an allen Dimensionen des Menschseins zu orientieren. So müssen alle Elemente des didaktisch-methodischen Kernprozesses daraufhin überprüft

werden, ob deren Ausgestaltung der ganzheitlichen Orientierung entspricht. Eine zu starke Vereinfachung wird der Komplexität des Menschen nicht annähernd gerecht (vgl. u. a. SCHILLING 1995, S. 183 ff.; SIEBERT 2004b, S. 60 ff.). Doch können nicht immer alle Dimensionen zur gleichen Zeit den gleichen Stellenwert erhalten. Vielmehr ist zu fragen, welche Dimensionen bisher im Lerngeschehen unterrepräsentiert waren, und demzufolge der besonderen Aufmerksamkeit bedürfen und vor allem auf welchen Dimensionen der Schwerpunkt der Zielsetzung liegt (vgl. 4.4.1. Andragogische Anthropologie).

#### *Detailkenntnisse versus Überblickswissen*

Detailkenntnisse ohne Überblickswissen stehen ungeordnet nebeneinander und Überblickswissen ohne Detailkenntnisse bleiben inhaltsleer. Detailkenntnisse erhöhen die Komplexität, während das Überblickswissen diese wieder reduziert. Exemplarisches Lernen ist notwendig (vgl. SIEBERT 2004a, S. 40), macht aber nur dann Sinn, wenn die Gesamtzusammenhänge deutlich werden. Damit ergibt sich das Problem, in welchem Ausmaß eine didaktische Reduzierung erfolgen soll (vgl. 5.3.3. Ausmaß der didaktischen Reduzierung).

Abbildung 31: Prinzip der Komplexitätssteigerung versus Prinzip der Komplexitätsreduktion

<b>Komplexitätssteigerung</b>		<b>Komplexitätsreduktion</b>
<i>Perspektivenvielfalt</i>		<i>Eine/wenige Sichtweisen</i>
<i>Ganzheitliche Orientierung</i>		<i>Fokussierung auf eine Dimension</i>
<i>Detailkenntnisse</i>		<i>Überblickswissen</i>

## **4.6. Synopse**

Im Folgenden werden exemplarisch die reziproken Beziehungen zwischen den einzelnen Systemen der Makroebene aufgezeigt.

### **Systemtheorie und veränderte Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns und Konsequenzen für die Organisationsstrukturen**

Veränderte Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns beeinflussen als übergeordnete Systemebenen konkretes betriebliches Handeln und damit die betriebliche Weiterbildung. So finden sich Kennzeichen des äußeren Wandels auch in der betrieblichen Struktur und der Weiterbildungskultur wieder (vgl. u. a. KIRCHHÖFER 2005, S. 9 ff.). Die Betonung der

Autonomie des Einzelnen ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen. (vgl. u. a. BALLI/KREKEL/SAUTER 2002, S. 8; SCHÜßLER/THURNES 2005, S. 29). Die Wissensfülle muss ebenfalls auf jeder Systemebene verarbeitet werden, ebenso wie die mit dem ständigen Wandel verbundenen Risiken der Ungewissheit (vgl. BECK 2003). Durch den Ausbau der Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. STADTFELD 2004, S. 9) wird ein Potenzial für strukturelle Koppelungen zwischen einzelnen Systemen eröffnet, was die Möglichkeiten der einzelnen Systeme vervielfacht (vgl. MATURANA/VARELA 1987, S. 85). Abgrenzungen zwischen den einzelnen Systemen können auf Grund der kommunikativen Nähe unschärfer werden, was jedoch kompensatorische Prozesse zur Folge haben kann, d. h., dass sich einzelne Systeme trotz relativer Nähe „künstlich“ abgrenzen müssen, weil sie ihre Identität als gefährdet ansehen (Selbsterhaltungstendenz). Kommunikation zwischen den einzelnen Systemen ist zudem nur möglich, wenn eine gemeinsame Sprache, ein gemeinsamer Code, eine strukturelle Koppelung zulässt (vgl. LUHMANN 1984, S. 146). Potenzielle Globalisierungsgewinner sind diejenigen, die in der Lage sind, sich mit vielen Kommunikationspartnern zu verständigen. Lehrende müssen also die Sprachkompetenz der Teilnehmer fördern, um ihnen damit die Möglichkeit zu eröffnen, an vielfältigen Systemen zu partizipieren und damit wieder neue Lerngelegenheiten zu erschließen (vgl. FACHSTELLE FÜR INTERKULTURELLE KOMPETENZ DER ZHW 2005).

### **Systemtheorie und traditionelle Lernkultur**

Ein System hat eine Geschichte (vgl. u. a. LINDEMANN 2006, S. 144), ebenso eine neue Lernkultur, die sich in Abgrenzung zur traditionellen Lernkultur definieren lässt, was jedoch keine pauschale Abwertung herkömmlicher Lernformen impliziert (vgl. SIEBERT 2003b, S. 23; SCHÜßLER/THURNES 2005; S. 7, LINDEMANN 2006, S. 10). Eine neue Lernkultur zeichnet sich demnach u. a. dadurch aus, dass Lehrende und Lernende...

- intrinsische Motivation (vgl. u. a. SCHIEFELE/STREBLOW 2006, S. 232 ff.)  
und
  - die Partizipation der Teilnehmer an Entscheidungsprozessen hinsichtlich der
    - Zeitstruktur,
    - der Lernziele- und Lernwege und
    - der Erfolgskontrolle
- fördern (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 16).

Da langsam veränderliche Systemgrößen das Tempo des Wandels bestimmen, gilt es bei Veränderungsprozessen diese ausfindig zu machen (vgl. HANSCH 1997, S. 99 f.). Die Regeln

(Kennzeichen) der traditionellen Lernkultur stellen solche langsam veränderlichen Größen dar. Deshalb kann ein Hebel zur Veränderung der Lernkultur darin bestehen, die Kennzeichen der traditionellen Lernkultur zu identifizieren und neue Regeln (Ordner) zu etablieren (vgl. SCHÜBLER/THURNES 2005, S. 7). Ein Lehren und Lernen, welches sich primär auf die Fremdsteuerung verlässt, kann aus Sicht der Systemtheorie nicht funktionieren, da der Lernende ein System für sich darstellt, welches relativ autonom arbeitet (vgl. u. a. LINDEMANN 2006, S. 45 ff.; SIMON 2006, S. 31 ff.). Nach den Zielstellungen der systemischen Intervention wird gerade der Beziehung zwischen den Teilnehmern und zwischen Lehrenden und Lernenden ein hoher Stellenwert zugeschrieben (vgl. REICH 2004, S.11). Alle am Lehr- und Lerngeschehen Beteiligten machen sich gemeinsam auf den Weg um Lernerfahrungen zu sammeln. Dabei sind alle wichtig, da jeder mit seiner jeweiligen Perspektive zur Erweiterung des Deutungs- und Lösungshorizontes beiträgt und seine jeweiligen Ressourcen in den Lehr- und Lernprozess einbringen kann. Es geht darum, die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Beteiligten zu optimieren und nicht gegeneinander zu arbeiten (vgl. AULERICH 2005, S. 16).

### **Systemtheorie und anthropologische Grundlagen**

Der Mensch ist ein komplexes System, welches sich ständig wandelt. Das Verhalten der Teilnehmer ist deshalb nur bedingt vorhersehbar (vgl. LINDEMANN 2006, S. 144). Er strebt nach Selbsterhaltung, d. h. u. a., dass bei neuen Lerninhalten, welche dem individuellen Lernsystem zuwider laufen, mit Widerständen zu rechnen ist. Trotzdem besteht ein gemäßigtes Veränderungsbedürfnis, was sich auch auf „soziale“ Interaktionsprozesse zurückführen lässt. „Was wir andere tun sehen, was wir sie sagen hören, beeinflusst unvermeidlich, was wir selbst tun und sagen. Und noch wichtiger ist: es wirkt in unserem Denken nach. Wenn man die Idee ernst nimmt, daß die Mitmenschen, die wir erfahren, die Mitmenschen sind, die wir konstruieren, dann folgt daraus, daß immer dann, wenn sie nicht mehr in das Modell passen, das wir von ihnen angefertigt haben, eine Perturbation die Ideen erschüttert, auf die wir das Modell gegründet haben. Diese Ideen sind unsere Ideen, und wenn sie auf Widerstände treffen, dann können wir zu einer Akkomodation gezwungen werden“ (GLASERSFELD 2005, S. 306). SCHULZ VON THUN weist außerdem auf „innere Teamkonflikte“ (SCHULZ 2000) hin, die Veränderungs- und Entscheidungsprozesse begleiten. Die Dimensionen des Menschseins äußern sich demnach durch innere Dialoge und diese interne Kommunikation wird analog zur externen Kommunikation von Regeln bestimmt (vgl. ebd., S. 63 ff.), die es bewusst zu

machen gilt, damit eine zielgerichtete und aktive Veränderung der internen Kommunikation möglich wird.

Wenn Menschenbilder als Konstruktionen begriffen werden (vgl. OERTER 1999, S.1), dann stellt sich immer die Frage, welche Menschenbilder für welche Zwecke brauchbar (viabel) sind. Unternehmen mit ihrem Gewinnstreben werden damit Menschenbilder favorisieren, die diesem Zweck dienlich sind (vgl. HOLZAPFEL 1996, S. 141). Nicht unmittelbar verwertbare Dimensionen des Menschen wurden und werden deshalb in der betrieblichen Weiterbildung vernachlässigt (z. B. ethische Dimension). Der Blick auf die andragogische Anthropologie verbietet jedoch die Reduzierung des Menschen auf einen ökonomischen Faktor und betont die Notwendigkeit, den ganzen Menschen zu betrachten und bei Lehr- und Lernprozessen zu berücksichtigen (vgl. SIEBERT 2004b, S. 60 ff.).

Die traditionelle Unternehmensführung muss sich fragen lassen, inwieweit sie selbst dazu beiträgt, das implizierte Menschenbild des Taylorismus zu verfestigen und laufend zu bestätigen (vgl. HESCH 1997, S. 72). Die Konzentration auf externe Motivationsstrategien ist wenig erfolgsversprechend. Dagegen müsste das Vertrauen in die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Mitarbeiter gestärkt und der intrinsischen Motivation damit Vorrang vor der extrinsischen Motivation eingeräumt werden (vgl. GLASERSFELD 2005, S. 291).

### **Veränderte Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns und Konsequenzen für die Organisationsstrukturen und anthropologische Grundlagen**

Bei der Analyse der veränderten Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns und der traditionellen Lernkultur wird deutlich, dass die einseitig kognitive Orientierung weder dem Menschen, noch den aktuellen Anforderungen gerecht wird.

Die aktuelle Situation verlangt nach Mitarbeitern, die körperlich stabil genug sind, um sich dem ständigen Wandel stellen zu können. Die Globalisierung und der Käufermarkt benötigen Menschen, die sozial-kommunikativ und emotional-affektiv kompetent agieren (vgl. u. a. KLEINSCHMIDT 2005, S. 107). Die Wissensgesellschaft macht eine aktive Auseinandersetzung mit neuen Lerninhalten notwendig (vgl. REICH 2004, S. 217 ff.; GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 867; REINMANN-ROTHMEIR/MANDL 2001, S. 603). Das Zusammenwachsen der Welt erfordert ethische Maßstäbe, da die Entscheidung eines Einzelnen sich auf viele Menschen sowohl positiv als auch negativ auswirken kann (vgl. BECK 2003; LINDEMANN 2006, S. 187 ff.).

Die ganzheitliche Förderung des Menschen ist jedoch stets gefährdet. Die biologisch-vitale Dimension des Menschen wird beispielsweise durch den wachsenden Zeitdruck missachtet. Vermehrte Kontakte aus zweiter Hand (Telefon, Anrufbeantworter, E-Mail, Videokonferenz-



en etc.) können trotz der Vielfalt an Beziehungsaufnahmen in die soziale Armut führen (vgl. STOCKHINGER 1996, S. 78) und die große Menge an zu verarbeitenden Inhalten lässt scheinbar kaum Platz für Emotionen. Aktive Auseinandersetzung mit dem Wissen wird zwar häufig gefordert (vgl. u. a. ARNOLD/LERMEN 2005, S. 55), aber nicht zuletzt aus Zeitgründen in den konkreten Weiterbildungsveranstaltungen dennoch selten praktiziert. Obwohl der ständige Wandel beständige ethische Orientierung notwendig macht, findet die Diskussion derselben nur eher selten in Seminaren der beruflichen Weiterbildung statt. Auch die Umsetzung wertbezogener Leitlinien in den Unternehmen selbst lässt zu Wünschen übrig. „Viele Unternehmen setzen heute auf Werte und Wertbewußtsein. In ihren Leitlinien haben sie die Werte auf Hochglanzpapier festgehalten und nehmen für sich in Anspruch, sie zu verwirklichen. Doch die Realität sieht oft anders aus. Mitarbeiter, die sich wirklich an die Werte halten, die sich das Unternehmen auf seine Fahnen geschrieben hat, werden oft belächelt oder erleben den Widerstand der Geschäftsleitung“ (GRÜN 2005, S. 148).

### Methodische Prinzipien

Zum Abschluss dieses Kapitels seien nochmals alle methodischen Prinzipien im Überblick dargestellt.

Abbildung 32: Methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur im Überblick

Prinzip der/des...	versus	Prinzip der...
bewussten Angleichung		kritischen Distanz
Rahmensetzung		der Offenheit
positiven Denkens		realistischen Einschätzung
		vorhandener Möglichkeiten
Innenorientierung		Außenorientierung
Prozessorientierung		Ergebnisorientierung
Wandels		(Selbst-)Erhaltung
Komplexitätssteigerung		Komplexitätsreduktion

## 5. Mikroebene

Im fünften Kapitel werden nun die Ergebnisse der bisherigen theoretischen Überlegungen unter Berücksichtigung reflektierter praktischer Erfahrung exemplarisch auf den didaktisch-methodischen Kernprozess (= Mikroebene) übertragen (Theorie-Praxis-Bezug). Die Mikroebene umfasst damit den Bereich der methodischen Entscheidungen. „Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen“ (MEYER 2003, S. 45). Damit liegt dieser Arbeit ein weiter Methodenbegriff zu Grunde (vgl. ebd.). Methodische Entscheidungen umfassen sowohl die chronologische Ordnung des Lehr-Lernprozesses (5.2. Zeitliche Dimension), die „Formen der Kooperation“ (MEYER 2003, S. 46; 5.3. Soziale Dimension), die Aktionsformen (5.6. Dimension der Aktionsformen) und die mediale und materielle Dimension (5.7.). Da die Methode den Lernweg strukturiert, steht diese auch zu den Zielen in Beziehung (5.4. Zieldimension). „Ein Weg hat einen Anfangspunkt, er hat Stationen oder Etappen, er kann gerade und gewunden sein, und er führt zu einem Ziel. Die Qualität der methodischen Gestaltung eines Lern-Weges wird deshalb zu Recht daran gemessen, ob die Methoden zielorientiert eingesetzt worden sind“ (ebd., S. 88). Eine weitere Beziehung der Methoden besteht zur inhaltlichen Dimension (5.5.), da „durch die Art und Weise der methodischen Gestaltung des Unterrichts der Inhalt selbst verändert wird, so dass auch andere Unterrichtsergebnisse zustande kommen“ (ebd., S. 75).

Die Hinweise bezüglich der Mikroebene können nur relativ allgemein gehalten werden, da die jeweils einmalige Situation zu beachten ist. „Aufgrund der Vielfalt und Individualität von Lerngruppen ist es daher wichtig, sich in der direkten Interaktion über Gemeinsamkeiten zu verständigen und das Miteinander auszuhandeln“ (LINDEMANN 2006, S. 206).

Die Ausführungen entsprechen zudem dem Entwurfscharakter der Arbeit, das bedeutet, dass diese nicht den Anspruch einer vollständigen Ausarbeitung in sich tragen. Oftmals werden auch Herausforderungen für zukünftige Forschungsaufgaben sichtbar, z. B. im Hinblick auf die Phasierung des Lehr-Lerngeschehens, bei der MEYER von einem „*Vakuum* in der Weiterentwicklung, Erprobung und Diskussion solcher Schemata“ spricht (MEYER 2003, S. 158). Reflexionsfragen sollen dazu dienen, konkrete situative Bedingungen zu erfassen und zum Weiterdenken über die Ausführungen hinaus anzuregen. Dabei geht es immer wieder um die Fragestellung, wie eine neue Lernkultur auf der Grundlage des integrativen Didaktikmodells in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess zwischen Lernenden und Lehrenden etabliert

werden kann. Die Reflexionsfragen sind i. d. R. für die Lernenden und Lehrenden von Bedeutung, auch wenn diese meist aus der Perspektive des Lehrenden heraus formuliert sind.

## **5. 1. Analyse relevanter Rahmenbedingungen**

### **5.1.1. Organisatorische Bedingungen**

Eine Organisation stellt ein komplexes soziales System dar. Die wechselseitigen Beziehungen zwischen den einzelnen Personen bilden die Organisationsstruktur, die auf Grund der Lebendigkeit sozialer Systeme einer Dynamik unterliegt. Diese Dynamik wird deshalb auch als Organisationsdynamik bezeichnet, die nach BRUNNER wie folgt charakterisiert ist (vgl. BRUNNER 1993, S. 97 ff.):

- Jede Organisation hat ihre eigene, für diese Organisation charakteristische, Organisationsdynamik.
- Für die Qualität der Organisationsdynamik ist vor allem die Beziehungsqualität ausschlaggebend, also die Organisationsstruktur.
- Die Gesamtheit der Organisationsstruktur besteht aus einer Aufgabenstruktur und einer Regelstruktur. Die Aufgabenstruktur bestimmt die Aufgabenverteilung, bzw. welche Rollen von wem eingenommen werden, während sich die Regelstruktur auf den Umgang zwischen den Personen und deren Verhältnis zu anderen relevanten Komponenten der Organisation bezieht (z. B. Umgang mit Ressourcen).

Da sich die Organisationsstruktur, und damit die Organisationsdynamik, selbst erhalten möchte, reagiert sie kompensatorisch auf Störungen. So kann das „organisatorische Immunsystem“ (FREIMUTH/HOETS 1994, S. 119) die Etablierung einer neuen Lernkultur verhindern, obwohl ein offizieller Auftrag dazu vorliegt.

Ein Wandel der Lernkulturen ist an die Lernfähigkeit der Organisationsarchitektur gebunden. Die Organisationsstrukturen bilden einen übergeordneten Rahmen für die Veränderungsprozesse in deren Subsystemen. Es gilt diese Organisationsstruktur zu analysieren, um Hinweise auf mögliche Interventionsstrategien zu bekommen. Dabei ist jedoch wieder zu berücksichtigen, dass bereits die Analyse eine Intervention darstellt (vgl. HÄFELE 1996, S. 174).

Im Bezug auf die Implementierung einer neuen Lernkultur in einer Organisation besteht noch entsprechender Forschungsbedarf, d. h., dass es u. a. zu klären gilt, welche Modelle der Organisationsentwicklung besonders geeignet sind, eine neue Lernkultur zu fördern. Die folgenden Leitfragen sollen helfen, die Organisationsstrukturen sowie die Chancen für Veränderungsprozesse aus systemischer Sicht zu erfassen (vgl. auch FATZER 1990, S. 105 ff.):

- Welche Hauptfunktion kommt der Gesamtorganisation zu?
- Welche Beziehungen bestehen zwischen den Systemteilen?  
(Wer hat welche Aufgaben? Welche Regeln steuern das Verhalten der Mitarbeiter?)
- Wer oder was wirkt sich systemstabilisierend bzw. systemdestabilisierend aus?
- Was soll sich ändern? Was darf auf keinen Fall anders werden?
- Wer hatte die Idee, dass eine neue Lernkultur hilfreich sein könnte?
- Wie hoch ist die Wandelbarkeit (Veränderungen der letzten Jahre) einzuschätzen?
- Auf welches Subsystem soll sich die Etablierung einer neuen Lernkultur zunächst schwerpunktmäßig beziehen?
- Welche Visionen von einer neuen Lernkultur sind bereits vorhanden?
- Welche Ansätze in Richtung einer neuen Lernkultur sind bereits vorhanden?
- Mit welchen Widerständen ist zu rechnen?
- Auf welche Ressourcen kann zurückgegriffen werden (Zeit, Räume, finanzielle Ausstattung, usw.)?

Zudem gibt es Fragestellungen, die besonders für die Führungskräfte von Bedeutung sind, da sie eine maßgebliche Rolle bei der Einleitung von Wandlungsprozessen spielen. So stellt AULERICH fest: „Veränderungsbedarfe in der Organisation betreffen unweigerlich auch die Führung einer Organisation“ (AULERICH 2005, S. 20).

- Ist den Führungskräften klar, dass sich eine neue Lernkultur nicht verordnen, sondern nur gemeinsam entwickeln lässt?
- Sind sich die Führungskräfte bewusst, dass eine neue Lernkultur eine umfassende Umgestaltung der Unternehmenskultur bedeutet bzw. bedeuten kann und auch von den Führungskräften den Willen zur Veränderung erfordert?

### **5.1.2. Zielgruppen-/Teilnehmeranalyse**

Während die Organisationsanalyse nicht permanent betrieben werden muss, da die Dynamik der Gesamtorganisation träger als die der kleineren Einheiten ist, sollte auf die Zielgruppenanalyse bzw. Teilnehmeranalyse im Sinne einer permanenten Reflexion während des gesamten Prozesses immer wieder zurückgegriffen werden (vgl. WENZIG 2005, S. 148). „Wird der Mensch als Gestalter seiner Welt ernst genommen, müssen vor allem seine Erfahrung und sein Können als Ergebnis *und* Grundlage seiner Entwicklung betrachtet und zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns gemacht werden“ (LINDEMANN 2006, S. 172). Die Zielgruppen-/Teilnehmeranalyse ist ebenso bereits bei der Planung von Veranstaltungen zu be-

rücksichtigen. „Es ist für die Planung von Veranstaltungen sinnvoll und hilfreich, zwischen *Adressaten (Mitglieder einer Zielgruppe)* und *TeilnehmerInnen* zu unterscheiden. *Adressaten*, das sind Menschen, an die wir unser Angebot richten, „adressieren“, d.h. für die wir das Seminar planen. *TeilnehmerInnen* dagegen sind diejenigen, die tatsächlich kommen“ (ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, S. 29). Es geht bei der Zielgruppen-/Teilnehmeranalyse u. a. darum, das Potential der Lernenden zu erfassen. Eine besondere Bedeutung spielt dabei das Vorwissen (vgl. 4.5.5. Prinzip der Prozessorientierung versus Prinzip der Ergebnisorientierung), über welches die Teilnehmer bereits verfügen, denn „die gezielte Aktivierung bestimmter Wissensbestände unterstützt ein bedeutungsvolles und nachhaltiges Lernen und die Korrektur bzw. Vermeidung von Fehlkonzepten“ (KRAUSE/STARK 2006, S. 41).

Konkrete Fragen, die über das Erfassen des Vorwissens hinausgehen, finden sich in Form von Checklisten bei ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, S. 36 ff.. LINDEMANN führt u. a. folgende Beispiele für persönliche Faktoren an, welche für den Lernprozess eine Rolle spielen: „Alter, Geschlecht, Herkunft, Bildung und Ausbildung, Erfahrung, Selbstkonzept, Rollenbilder, Fitness, Lebensstil, Gewohnheiten, Erfahrungen, Wissen, Interessen, Fähigkeiten, Kompetenzen, Stärken, Motive, Neigungen, Bedürfnisse... (LINDEMANN 2006, S. 180).

### 5.1.3. Selbstanalyse des Lernberaters

Lehr-Lernprozesse sind so zu gestalten, dass sie der Einmaligkeit der Lernenden und Lehrenden entsprechen. „Es stellt sich also die Aufgabe, eine Pädagogik zu entwerfen, in der auf die unterschiedlichen Interessen, Lerngeschwindigkeiten und die jeweils individuelle Logik, nach der Sinn und Bedeutung konstruiert werden, eingegangen werden kann... Diese Individualität bezieht sich nicht nur auf das pädagogische Gegenüber ..., sondern schließt Pädagoginnen mit ihren individuellen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen ein“ (ebd., S. 196). Auch der Lernberater muss deshalb bereit sein, sein eigenes Lehrhandeln zu überdenken, wenn er Lernprozesse der Lernenden fördern möchte (vgl. 5.3. Soziale Dimension). „Dadurch muss es zwangsläufig zu einer Neubestimmung der traditionellen Lehrer- und Ausbilderrolle kommen, welche mit der Entwicklung einer ‚Pädagogischen Gelassenheit‘ einhergeht, die darauf beruht, dass didaktisches Handeln nicht ‚wirkungssicher‘ ist und es immer nur Erfahrungswerte und keine Gesetzmäßigkeiten geben kann“ (ARNOLD/LERMEN 2005, S. 56). Damit wird Selbstreflexion zu einer wichtigen Herausforderung für den Lernberater, da er sich immer wieder neu auf konkrete Lehr-Lernprozesse einzustellen hat

und Handlungsrouninen nur begrenzt entwickelt werden können bzw. hinterfragt werden müssen. „Reflexion meint ... ein Nachdenken und Hinterfragen bestehender Zustände und Handlungsabläufe (IST-Situation), um eingefahrene Routinen bzw. Deutungsmuster aufzudecken. Selbstreflexion ist demnach ein Nachdenken über die eigenen Deutungsmuster und Handlungsrouninen. Erst das Aufdecken, Erkennen und Anerkennen derselben ermöglicht es dem Individuum, sein Denken und Verhalten zu ändern (SOLL-Situation)“ (WIESNER/KRUSE 2005, S. 154). Wenn der Lernberater aus innerer Überzeugung seine neue Rolle vertritt (vgl. 5.3.1.1. Lernberater), wird er auch die Lernenden eher dazu animieren können, mehr Verantwortung für den Lehr-Lernprozess zu übernehmen. „Eine wichtige Größe im Kompetenz- und Anforderungsprofil von Lernberatern ist ... Authentizität: Identifiziert sich ein Lernberater mit seiner (modifizierten) Rolle und dem zugrunde liegenden Konzept, so kann er gegenüber den Lernenden und seinen Kollegen glaubwürdig und für die Gestaltung der Lernprozesse förderlich handeln“ (AULERICH 2005, S. 18).

Im Folgenden werden Beispiele für Reflexionsfragen vor dem Hintergrund der methodischen Prinzipien aufgeführt:

- Inwieweit bin ich bereit, mich auf die Lernenden einzulassen?
- Was hindert mich daran?
- Wie Sorge ich für die notwendige Distanz zu den Lernenden?
- Wie kann ich für ein hohes Maß an Transparenz hinsichtlich des Lehr-Lerngeschehens sorgen?
- Wie unterscheidet sich meine Rolle als Lehrender von der Rolle der Lernenden?
- Wo haben wir Gemeinsamkeiten?
- Welchen lernförderlichen Rahmen muss ich setzen?
- Welche Vereinbarungen sind gemeinsam mit den Teilnehmern zu treffen?
- Welche ethischen Richtlinien sind für mein Handeln bestimmend?
- Wie kann ich den Glauben an meine Fähigkeiten stärken?
- Wie kann ich meine Fehler entdecken und aus ihnen lernen?
- Welche Fähigkeiten kann ich einbringen und wo kann ich auf externe Ressourcen zurückgreifen?
- Wie motiviere ich mich für das Seminar?

## **5.2. Zeitliche Dimension**

### **5.2.1. Allgemeine Grundsätze**

#### **Zeitliche Spielräume**

Lernprozesse benötigen zeitliche Spielräume, die nicht nur von Effektivitäts- und Effizienzüberlegungen geprägt sein können.

„Während aber in der aktuellen Diskussion oft ökonomische Interessen im Vordergrund stehen, ist die Kernfrage die nach der Nutzung von Zeit, die Verfügung über das knappste aller Güter: menschliche Lebenszeit. Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Persönlichkeitsentfaltung, ist gebunden an die Gewinnung von Zeitsouveränität, d.h. von Lebenschancen. Es werden Zeitkämpfe um die Frage ausgetragen, was die Menschen mit ihrem Leben machen. Um Lust am Lernen zu lernen, braucht man Zeit; um sich mit seiner Lage auseinanderzusetzen und Perspektiven zu entfalten, braucht man Zeit. Vor allem um dafür Freiräume zu schaffen, ist es notwendig, Lernzeiten zu öffnen. Es geht dann um Muße als Raum für menschliche Entwicklung, um Aneignung von Kultur, um Bildung“ (FAULSTICH 2002, S. 211).

Neben den zeitlichen Freiräumen, die dem einzelnen Lernenden zu eröffnen sind, ist es ebenso notwendig die Lernerfahrungen wieder in den sozialen Kontext mit einzubringen und so bleibt eine gewisse Synchronität zeitlicher Abläufe unabdingbar. „Alle sozialen Interaktionsprozesse setzen gemeinsame Zeitordnungen voraus. Dies zeigt sich in der Konstruktion physikalistischer Zeitordnungen. Gleichzeitig verweisen chronobiologische Erkenntnisse auf vitalistische Zeiterfahrungen“ (ebd., S. 203). Damit müssen zwei unterschiedlich gelagerte Interessenslagen miteinander verbinden werden. Einerseits ist es eine Notwendigkeit die biologisch-vitale Dimension des Menschen bei der zeitlichen Strukturierung von Lehr-Lernprozessen zu berücksichtigen. Jeder Mensch hat seine Eigenzeit, seinen eigenen Rhythmus. Wird gegen diesen Rhythmus gelernt und gearbeitet, dann können auch gesundheitlich negative Folgen daraus resultieren. „Bekannt sind individuell negative Konsequenzen eines Eingriffs in biologische Rhythmen z. B. bei der Lage von Arbeitszeiten als Nacht- oder Schichtarbeit. Krankheiten sind oft Resultat des falschen Umgangs mit Zeit“ (ebd., S. 203). Auf der anderen Seite erfordert die sozial-kommunikative Dimension eine Einbettung individueller Prozesse in einen Gruppenkontext.

Tendenziell leiden Bildungsprozesse unter Zeitdruck. Gerade wenn es aber um die Tiefenverarbeitung von Gelerntem geht, ist dieser kontraproduktiv. „Aktives Verarbeiten benötigt ... mehr Zeit als passives Rezipieren“ (HEROLD/LANDHERR 2003, S. 56). Da sich die meisten Menschen in der heutigen Gesellschaft durch zeitliche Vorgaben psychisch beeinträchtigt

sehen, ist es nicht verwunderlich, dass das Zeitmanagement als eigenständiges Thema der Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung gewinnt. „Beim Lernen geht es um die Art und Weise, wie die gegenwärtige Gesellschaft mit Zeit umgeht: gehetzt und gestresst. ‚Keiner hat mehr Zeit‘. Zeit wird dann auch selbst zum Thema von Erwachsenenbildung in speziellen Seminaren, Programmen und Kursen. Versucht wird, Zeit in den Griff zu bekommen“ (FAULSTICH 2002, S. 201).

### **Gleichberechtigte Zeitkontingente**

Auch die Lernenden sollen die Möglichkeit haben, über ihre Lernzeiten zumindest mitzubestimmen (vgl. AULERICH 2005, S. 16). Deshalb definieren Lernende und Lehrende gemeinsam die „*Zeiträume*, innerhalb derer die Ziele verfolgt und erreicht werden sollen“ (WINTER 2004, S. 222). So stellt die Zeitplanung auch einen wichtigen Aspekt bei der Erstellung von Kontrakten dar.

### **Begrenzte Lernzeiten für neue Inhalte**

#### *Pausenzeiten*

Die traditionelle Lernkultur schenkt den Pausen wohl zu wenig Aufmerksamkeit und da oftmals schnelle Lernerfolge angestrebt werden (vgl. FAULSTICH 2002, S. 201), werden Pausen als Zeitverschwendung abgetan – gerade das Gegenteil ist jedoch der Fall. Pausen sind wichtig, da Lernerfahrungen verarbeitet werden wollen. Auch im Schlaf ist das Gehirn sehr aktiv. Lange nach der bewussten Lernzeit ist das Gehirn damit beschäftigt, die neuen Lerninhalte in die eigene Gedankenstruktur zu integrieren (vgl. u. a. SCHEUNPFLUG 2001, S. 84 und SPITZER 2003, S. 121 ff.). Pause ist jedoch nicht gleich Pause. So unterscheidet KUGEMANN (vgl. KUGEMANN 1999, S. 39 ff.) zwischen

- kurzen Unterbrechungen, die quasi automatisch gemacht werden;
- Mini-Pausen, die alle 20 bis 30 Minuten erfolgen sollten;
- Kaffee-Pausen, die etwa alle zwei Stunden notwendig sind und
- Erholungspausen, die nach drei Stunden Lernzeit erforderlich sind.

Die kurzen Unterbrechungen liegen im Sekundenbereich, die Mini-Pausen dauern wenige Minuten (ca. fünf Minuten), die Kaffee-Pausen 15 bis 20 Minuten und die Erholungspausen ein bis zweieinhalb Stunden. Wissenschaftlich fundierte Aussagen über die optimale Gestaltung von Lerneinheiten liegen jedoch noch kaum vor (vgl. STEINER 2006, S. 106 f.). KUGEMANN schlägt folgende Vorgehensweise vor: Für Pausenzeiten sind zehn bis 30



Prozent der Lernzeit einzuplanen, je nachdem, wie anstrengend der Inhalt ist. Außerdem sollten nicht mehr als zwei Drei-Stunden-Blöcke aufeinander folgen, da sich sonst das Verhältnis zwischen aufgewendeter Lernzeit und Ertrag deutlich verschlechtert (vgl. KUGEMANN 1999, S. 40). Wie wichtig es jedoch ist, dass Pausen auf den einzelnen Lernenden und den gerade aktuellen Lernprozess abzustimmen sind, zeigen Untersuchungen, die deutlich machen, dass es u. U. auch Pausen geben kann, die sich nicht lernförderlich auswirken, sondern kreative Prozesse in ihrer Entfaltung behindern.

„Wie Untersuchungen zeigen, sind beispielsweise Personen mit hohen kreativen Lösungsfähigkeiten ohne Pause im Problemlösungsprozess erfolgreicher als mit Pause, ihre Ergebnisse werden mittels gezielter Pausenbildung sogar deutlich schlechter: der produktive Prozess wird unterbrochen, die Pause erschwert das Wiedereinsteigen in den abgebrochenen Problemlöseprozess. Bei Personen mit niedriger kreativer Problemlösefähigkeit verhält es sich genau umgekehrt, sie benötigen die Pause, um sich von der Fixierung auf falsche Problemlösewege befreien zu können (Hussy 1998, S. 127)“ (HEROLD/LANDHERR 2003, S. 140).

### *Wiederholung*

Neben ausreichenden Pausen ist die Wiederholung für fast alle Lernprozesse existentiell.

„Von wenigen Ausnahmen abgesehen, setzt jegliches Lernen, d. h. jeder Erwerb von Wissen oder Fertigkeiten, eine Wiederholen der Erwerbsprozesse voraus. Als Ausnahmen könnte man zwei bekannte Lernarten nennen: zum einen das sog. *one trial learning* im Verhaltensbereich, wenn beispielsweise gelernt wird, nicht ein zweites Mal auf eine heiße Herdplatte zu greifen, zum anderen das Erleben einer Einsicht. Dabei handelt es sich um das Phänomen, dass sich relativ plötzlich eine noch offene Denkstruktur schließt und man die Einsicht in die Lösung des Problems hat (Wertheimer, 1945). Dieser Prozess braucht charakteristischerweise keine Wiederholung. Die meisten anderen Arten des Lernens, vom Wahrnehmungslernen über das motorische Lernen bis hin zum Erlernen bedeutungshaltiger Wissensinhalte sind im Anschluss an eine bewusste und relativ langsam ablaufende Aufbauphase auf wiederholte Aktivitäten des lernenden Individuums angewiesen“ (STEINER 2006, S. 101).

Lerninhalte können leichter gespeichert und abgerufen werden, wenn das Gehirn das Signal bekommt, dass diese nicht wieder vergessen (besser überlagert) werden dürfen. Die Wiederholung dient genau diesem Zweck (vgl. VOLLMER/HOBERG 1986, S. 134). Für Phasen der Wiederholung ist deshalb genügend Zeit einzuplanen. „Je intensiver wir uns mit Inhalten beschäftigen, desto eher hinterlassen sie Spuren im Gedächtnis... Je mehr, je öfter, je tiefer, desto besser für das Behalten“ (SPITZER 2003, S. 6). Durch die Auswertung des eigenen

Lernerfolges kann die Wiederholung gezielt erfolgen, d. h., dass sich die Lernbemühungen vornehmlich auf diejenigen Lerninhalte beziehen sollten, die bisher noch nicht ausreichend beherrscht werden (vgl. KUGEMANN 1999, S. 32). Trotzdem gilt es Sinneinheiten entsprechend zu berücksichtigen, damit Einzelaspekte nicht aus dem Bedeutungszusammenhang genommen werden.

„Beim Einsatz der G-versus T-Strategie (Ganzes- versus Teil-Strategie) geht es um die Frage, ob es besser ist, das Ganze in relativ langen Wiederholungsphasen auf ein Mal zu lernen oder den Lernstoff in sinnvolle Teil zu untergliedern, sich diese dann durch entsprechende Wiederholungen anzueignen und am Ende erst alles zu einer größeren Einheit zusammenzufügen. Was angemessen ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zum einen spielt die Menge des zu lernenden Materials eine entscheidende Rolle. Je größer der Stoffumfang ist, desto eher ist es angebracht, das Lernmaterial zu unterteilen. Zum andern ist der Grad des Zusammenhangs zwischen den Teilen entscheidend. Wenn die verschiedenen Teile stark zusammenhängen, ist es von Vorteil, die Aufgabe als Ganzes zu lernen, d. h. die G-Strategie bewährt sich dort, wo der zu lernende Stoff eine gesamtheitliche Bedeutung (einen in sich geschlossenen Sinnfluss oder Ablauf) aufweist“ (STEINER 2006, S. 109 f.).

Auch wenn generell das Wiederholen wichtig für das langfristige Behalten ist, so kann daraus nicht geschlossen werden, dass eine möglichst große Anzahl von Wiederholungen automatisch zu besseren Lernergebnissen führt. Der Zusammenhang mit der adäquaten Gestaltung von Pausen wird auch hier wieder offensichtlich.

„Intensives wiederholendes Lernen oder Üben kann im kognitiven wie im motorischen Bereich zu markanten Ermüdungen führen. Dadurch nimmt die Effizienz des Lernprozesses ab. Es stellt sich also die Frage: Wie viele Wiederholungen sind optimal oder günstig für einen Übungsblock, sodass das lernende Individuum zwar einerseits genügend Gelegenheit zum wiederholenden Üben hat, andererseits aber nicht übersättigt wird? Damit verbunden ist auch die Frage nach dem Übungstempo. Anzahl, Tempo, Zeitdauer und Dichte wiederholender Übungsdurchgänge richten sich (1) nach den aktuellen physischen und psychischen Möglichkeiten des Lernenden (individuelle Lerngeschichte, physische Verfassung, Bewusstseinszustand), (2) nach der Art und dem Umfang der jeweiligen Lerninhalte und last not least (3) nach der jeweiligen Zielsetzung. Sehr anstrengendes Wiederholen kann die mentalen wie die physischen Kräfte des Lernenden stark herausfordern; die Zahl der Wiederholungen wird dann relativ klein sein, und es werden mehr Pausen gemacht als bei leichteren Übungen“ (ebd., S. 106).

Die Wiederholungsraten sind, wie die Pausenzeiten, möglichst auf die individuellen Bedürfnisse des Lernenden abzustimmen. „Ein Gradmesser für günstige Wiederholungsparameter ist das individuelle Erleben von Lernzuwachs aufgrund der wiederholenden Aktivitäten... Eine

weitere Frage der zeitlichen Übungsgestaltung ist die nach dem richtigen Zeitpunkt für den Abbruch bzw. danach, ob es sich lohnt, länger zu üben als bis zur Erreichung des Ziels. Wer im Bereich kognitiver Lernaufgaben über das Erreichen eines Lernziels hinaus wiederholt, erreicht sehr oft, dass sich die gelernten Strukturteile seines Wissens zu größeren Einheiten (chunks) verbinden und dass er diese immer leichter abrufen kann (Prozeduralisierung)“ (ebd., S. 106 f.). Die schnelle Abrufbarkeit von Wissen und Handlungsabläufen kann unter ungünstigen Umständen jedoch auch problematisch werden. Dies gilt vor allem dann, wenn bewusste Entscheidungs- und Reflexionsprozesse bei aller notwendigen Routine nicht aus- bzw. überblendet werden dürfen. STEINER schreibt hierzu:

„Stark überlernte Abläufe (etwa berufliche Routinen an Maschinen oder solche in der Krankenpflege) bergen allerdings Gefahren, wie Unfallanalysen zeigen; dies vor allem dann, wenn sie auf ein einfaches Stichwort oder einen anderen Auslöser hin angestoßen, dann nicht mehr abgebrochen und zur Ursachen von unerwünschten, da situationsunangemessenen Handlungen werden können (z. B. ein technisch korrektes Verabreichen einer Injektion, aber mit falscher Lösung oder dem falschen Patienten)“ (ebd., S. 107).

Damit die Wiederholung möglichst effektiv und abwechslungsreich gestaltet wird, sollten auch unterschiedliche Repräsentationsmodi genutzt werden (vgl. auch 5.6.3. Klassifizierung). „Anstatt einen gelernten Inhalt einfach zu wiederholen, kann er auch von Sprache in Bild oder von Handlung in Bild oder von Handlung in Sprache und jeweils umgekehrt transformiert werden. Es geht dabei um die Transformationen entsprechend den drei Bruner'schen Repräsentationsmodi enaktiv, ikonisch und symbolisch (Bruner, 1966)“ (ebd., S. 108).

### *Kontinuität*

Bei jedem Lernen sind die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu berücksichtigen (vgl. 4.5.5. Prinzip der Prozessorientierung versus Prinzip der Ergebnisorientierung). Die Vergangenheit (z. B.: Wie habe ich bisher dieses Problem gelöst?) ermöglicht die An- und Einbindung des Wissens in vorhandene Strukturen, die Gegenwart (z. B.: Was ist von den Lerninhalten für mich HEUTE von Bedeutung?) ist u. a. als motivationaler Faktor von Bedeutung und die Zukunftsperspektive (z. B.: Wie werde ich das Wissen in meine Praxis umsetzen?) ist u. a. für den Transfer wichtig (vgl. auch HILLMANN 1995, S. 5).

„Dabei spielt die Kontinuität eine entscheidende Rolle, denn die Konstruktionen der Gegenwart bedürfen der Einbettung in die Rekonstruktionen eines schon erreichten Wissens- und Erfahrungs-

standes und der Orientierung hin auf eine als möglich erscheinende Zukunft. Für Pädagogen ist es wichtig, aus Handlungen in der Gegenwart heraus, im Hier und Jetzt, auf Vergangenheit und Zukunft zu sehen. Die Vergangenheit strukturiert hierbei insbesondere die Voraussetzungen und die Bedingungen der Möglichkeiten von >>experience<<, die Zukunft erfordert eine vorausschauende Konstruktion möglicher Konsequenzen des Handelns“ (REICH 2000, S. 200 f.).

Ein Manko herkömmlicher Vermittlungsprozesse ist die primäre Orientierung an der Zukunft (vgl. FAULSTICH 2002, S. 204), so dass die Einbindung in vorhandene Denkstrukturen, genau wie die konkrete Anwendungsfrage, zu kurz kommt (vgl. u. a. HÖHLER 1992, S. 47).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- An welchen Stellen des Lehr-Lernprozesses sind individuelle Lernzeiten möglich?
- Welche Zeitanteile nehmen die Lernenden und der Lernberater ein?
- Ist ein ausreichendes Zeitkontingent für Pausen, Wiederholungen und die Beachtung der Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vorgesehen?

### **5.2.2. Lernphasen**

Die zeitliche Strukturierung des Lehr-Lernprozesses vollzieht sich im Anschluss an HERBART in Stufen – und Phasenschemata. MEYER definiert diese folgendermaßen: „Stufen- und Planungsschemata modellieren den methodischen Gang des Unterrichts. Sie leisten durch die Variation und Akzentuierung der Unterrichtsschritte eine je spezifische Vermittlung der subjektiven Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schüler mit den objektiven Ansprüchen der gestellten Lernaufgabe und den Handlungsmöglichkeiten des Lehrers“ (MEYER 2003, S. 132). Im Zusammenhang mit den Stufen- und Planungsschemata ergeben sich jedoch Probleme grundsätzlicher Art. Aufgrund der Einmaligkeit der Lehr-Lernprozesse kann es keine allgemeingültigen Modelle geben. Außerdem sind die klassischen Phasen- und Stufenschemata (HERBART, REIN, usw.; siehe MEYER 2003, S. 156 ff.) stark lehrerzentriert (vgl. ebd., S. 132 f.). Aus diesem Grund erscheinen sie wenig geeignet das Lehr-Lerngeschehen im Kontext einer neuen Lernkultur zu strukturieren (vgl. 5.3. Soziale Dimension). Für relativ offene Lehr-Lernprozesse hat sich die Moderationsmethode bewährt. *„Die Moderationsmethode wird nach guten Erfahrungen in Planungen, Besprechungen und Problemlösungsprozessen zunehmend im Bildungsbereich eingesetzt. Sie ermöglicht den Beteiligten, ihr Wissen in die Zusammenarbeit einzubringen und voneinander zu lernen“* (DAUSCHER 1996, S. 18). Aus dem Zitat von DAUSCHER werden die Chancen, und

gleichzeitig aber auch die Grenzen der Moderationsmethode, transparent: Sie ist gut für Lehr-Lernprozesse geeignet, die stark von einem gemeinsamen Suchprozess geprägt sind, also z. B. für Problemlösungs- und Entscheidungsfindungsprozesse, für die es keine vorgegebenen oder bewährten Routinen gibt und bei dem das Zusammenwirken aller Teilnehmer förderlich ist. „In diesem Verständnis einer gemeinsamen Verantwortung für die Dynamik des Arbeitsprozesses und der Lösungs- und Entscheidungsfindung ist die Moderationsmethode immer noch ein modernes Verfahren konstruktiver und demokratischer Kommunikation und Zusammenarbeit in Gruppen“ (FULEDA 2003, S. 1). Eher ungeeignet erweist sich dieses Vorgehen folglich dann, wenn ein feststehendes Curriculum vermittelt werden soll oder muss. Die Moderationsmethode kann deshalb auch nicht als allgemeingültiges Stufen- und Planungsschemata gelten. Des Weiteren ist es nicht immer möglich, die Moderationsmethode im gesamten Umfang (mehrtägige Veranstaltungen) durchzuführen (z. B. auf Grund des begrenzten Zeitkontingents). Trotzdem bietet es sich oft an, Elemente aus der Moderationsmethode zum Einsatz zu bringen (Kurz-Moderation). „In letzter Zeit wuchs nun das Interesse an der Moderationsmethode auch bei solchen Personen, die nicht die Möglichkeit haben, an einem Moderatoren-Training teilzunehmen und die auch nicht die Absicht haben, die Moderationsmethode im gesamten Umfang einzusetzen. Es hat sich nämlich inzwischen herausgestellt, daß die Moderationsmethode gut geeignet ist, einzelne Phasen in Besprechungen und in Lernveranstaltungen besser zu gestalten. Wir sprechen in diesem Fall von ‚KurzModeration‘ und meinen damit, daß die Moderationsmethode in herkömmlichen Veranstaltungsformen eingefügt wird, um diese effektiver oder abwechslungsreicher zu gestalten“ (KLEBERT/SCHRADER/STRAUB 1998, S. 9 ff.). Aufgrund der Bedeutung der Moderationsmethode für non-direktive Lehr-Lernprozesse werden die Phasen des Moderationsablaufs im Folgenden kurz vorgestellt.

### **Begrüßung, Kennen lernen, Anwärmen**

Die Art und Weise der Begrüßung kann für den weiteren Verlauf des Seminars von großer Bedeutung sein (vgl. ebd., S. 125). Sie ist ein Frühindikator für die Lernenden, der anzeigt, mit welcher Lernkultur sie zu rechnen haben. Welche Bedeutung dem Individuum beigemessen wird, drückt sich bereits in der Begrüßung aus. Ist die Begrüßung flüchtig oder werden gar einzelne Teilnehmerinnen vergessen, wird sich dies auf die Seminaratmosphäre negativ auswirken. Der Wertschätzung des Individuums (vgl. SATIR/BANMEN/GERBER/GOMOR 2000, S. 277) wird dagegen eine persönliche Begrüßung gerecht, bei der die Teilnehmenden möglichst mit Namen angesprochen werden.

Ein Zeichen dafür, dass der Einzelne wichtig ist, setzt auch die Vorstellungsrunde. Natürlich muss die Wahl der Vorstellung von der zur Verfügung stehenden gesamten Lernzeit abhängig gemacht werden. Wenn das Thema durch die Vorstellungsrunde nicht ausreichend zum Zug kommt, wird das sachbezogene Anliegen der Lernenden nicht genügend berücksichtigt. Es gilt aber auch: Gerät die Vorstellungsrunde zu kurz, ist die Gruppe weniger leistungsfähig. REICH vermerkt dazu: „Zu Beginn jedes neuen pädagogischen Prozesses sind auf der Beziehungsseite bei Teilnehmern, die sich nicht kennen, erst einmal Erkundungen zu ermöglichen, die eine persönliche Beziehung herstellen lassen. Dies sollten nicht nur Spiele um den Namen sein, sondern nach Möglichkeit auch Interaktionen, in denen man etwas über die Biographie und den Alltag der Anderen erfährt“ (REICH 2000, S. 246). Es gilt also Gelegenheiten zu eröffnen, die das individuelle Kennen lernen ermöglichen.

Das Ziel dieser Phase ist es, die Lernenden für den folgenden Lernprozess aufzuschließen. Sie soll eine allgemeine Orientierung über den weiteren Verlauf des Lehr-Lerngeschehens bieten. So werden die Spielräume, die dem Lernberater und den Lernenden zur Verfügung stehen, transparent gemacht und Vereinbarungen hinsichtlich des weiteren Vorgehens getroffen (vgl. KLEBERT/SCHRADER/STRAUB 1998, S. 129 ff.).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

Wie kann der Lernberater gegenüber den Lernenden kommunizieren, dass...

- jeder Einzelne im Seminar herzlich willkommen ist?
- jeder einzelne Teilnehmer für das Lerngeschehen wichtig ist?
- er an einem gleichberechtigten Dialog interessiert ist?
- Lernen die ganzheitliche Förderung des Lebens zum Ziel hat?
- er selbst hinter einer neuen Lernkultur steht?

### **Problem - /Themaorientierung herstellen**

Lehrende und Lernende benötigen eine Orientierung hinsichtlich der Inhalte, welche im Seminar bearbeitet werden sollen. Dazu ist es notwendig, einen Überblick über mögliche Themen zu geben und diese in eine Reihenfolge zu bringen, damit der thematische Rahmen für alle Beteiligten deutlich wird (vgl. KLEBERT/SCHRADER/STRAUB 1998, S. 132 ff.; zur Vorgehensweise vgl. 5.4.2. Lehr-, Lern- und Auftragsinhalte). Steht nun die Themenordnung fest, dann wird die Phase der Orientierung zum zweiten Mal durchlaufen. Das ausgewählte Thema, mit dem begonnen werden soll, wird nochmals benannt. Falls notwendig, werden weitere

Hintergrundinformationen von den Lernenden oder dem Lernberater gegeben. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass sich nun die am Lerngeschehen Beteiligten mit der Frage auseinandersetzen, was sie an diesem Thema interessiert bzw. welche Ziele sie mit diesem Thema verfolgen (vgl. 5.4.3. Lehr-, Lern- und Auftragsziele). Dabei empfiehlt es sich im Sinne der Transparenz die Interessens- bzw. Zielliste zu visualisieren und im Plenum vorzustellen (vgl. auch ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, Lesekarte: Visualisierung). So werden Übereinstimmungen und Differenzen zwischen den Lernenden deutlich, was wiederum für die einzusetzende Kooperationsform von Bedeutung ist. Gemeinsame Zielsetzungen sind vornehmlich im Plenum, in Gruppen- und Partnerarbeit zu erarbeiten. Für individuelle Zielsetzungen bietet sich eher die Einzelarbeit an (vgl. 5.3.2.4. Kooperationsformen). Ist der individuelle und kollektive Sinn des Themas bewusst (vgl. COHN 2001, S. 322 ff.; COHN 2004, S. 111 ff.), dann trägt dies zur Lernmotivation bei und eine individuelle wie kollektive Zielüberprüfung wird möglich (vgl. auch KLEBERT/SCHRADER/STRAUB 1998, S. 132 ff.).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Welche Themen sollen bzw. müssen bearbeitet werden?
- Ist die Themenstellung klar oder werden noch erste Hintergrundinformationen benötigt?
- Wer kann diese Hintergrundinformationen liefern?
- Wie wichtig ist für die am Lehr-Lerngeschehen Beteiligten die Bearbeitung dieses Themas (erste Einschätzung)?
- Wie viel Zeit soll für die Bearbeitung des Themas aufgewendet werden?
- In welcher Reihenfolge sollen die Themen erarbeitet werden?
- Sind genügend Spielräume eingeplant, damit sich das Lernen als prozesshaftes Geschehen entfalten kann?
- Was möchten die Teilnehmer durch die Auseinandersetzung mit diesem Thema erreichen (Ziele)?
- Wo stimmen Interessen und Ziele überein, wo gibt es Differenzen?
- Welche Schlussfolgerungen sind für das weitere Lehr-Lerngeschehen zu ziehen?

### **Problembearbeitung**

In dieser Phase findet die eigentliche Auseinandersetzung mit dem Thema statt und hier ist die Art und Weise, also auch die methodische Frage, mit den Teilnehmern abzustimmen (vgl.

KLEBERT/SCHRADER/STRAUB 1998, S. 141). Der Lernbegleiter hat wieder mehr beratende Funktion, da sich die Lerngruppe möglichst selbst steuern sollte (vgl. u. a. HEROLD/LANDHERR 2003, S. 1). Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass die Lernenden nicht ohne weiteres Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen können und viele Teilnehmer (und auch Trainer) über ein sehr geringes Methodenrepertoire verfügen, was die Mitwirkung bzw. Mitentscheidung erschwert. „Es ist zu bedenken, dass die Lernenden, die vorwiegend den klassischen, lernzielorientierten fragend-entwickelnden Unterricht gewohnt sind, nicht übergangslos den Anforderungen von selbstorganisierten Lernprozessen gerecht werden können. Die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess selbst organisieren zu können, ist eine Zielformulierung“ (ebd., S. 12). Der Lernberater kann sein eigenes methodisches Vorgehen transparent machen, damit die Teilnehmer an seinem Modell lernen und ihren Methodenpool bei der Bearbeitung von Themen „nebenbei“ erweitern (vgl. MÜLLER 1993, S. 223).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Mit welchen Methoden soll die Problembearbeitung erfolgen?
- Was wird dazu benötigt?

### **Ergebnisorientierung**

Bei der Ergebnisorientierung wird der Ertrag der Problembearbeitung gesichert und konkrete Schritte zur Umsetzung der gemachten Vorschläge festgelegt (Tätigkeitskatalog). „Die Akzeptanz einer Moderation hängt weitgehend davon ab, ob es gelingt, zu einem Ergebnis zu kommen... Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, daß die Ergebnisse klar formuliert und von den Teilnehmern auch subjektiv als solche wahrgenommen werden“ (KLEBERT/SCHRADER/STRAUB 1998, S. 145 f.).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Sind die Ergebnisse der Problembearbeitung allen Beteiligten ausreichend bewusst?
- Ist klar, welche konkreten Schritte „wer“, „mit wem“, „bis wann“ unternimmt (vgl. ebd., S. 147).

### **Abschluss**

Auch wenn während des Prozesses immer wieder überprüft wird, ob die individuellen und kollektiven Zielsetzungen schon erreicht worden sind (vgl. LINDEMANN 2006, S. 158), so



fällt dieser Phase die Aufgabe zu, sich ein „abschließendes“ Urteil über die Lernerfahrungen zu bilden, doch bleiben meist noch Fragen offen. „Der Abschluss einer Moderation muß nicht dem Finale einer Beethovensymphonie gleichen, die sich mit immer weiteren Steigerungen einem furiosen Ende nähert. Aber sie sollte ein bewußtes und für alle erlebbares Ende haben. Dadurch können Erfolgserlebnisse entstehen über das, was man geschafft hat, es können Ausblicke darauf genommen werden, was noch zu tun ist und es kann wahrgenommen werden, welche Ziele nicht erreicht wurden“ (KLEBERT/SCHRADER/STRAUB 1998, S. 149).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Welche Zielsetzungen wurden erfüllt bzw. nicht erfüllt?
- Woran könnte es gelegen haben, dass die Zielsetzungen erfüllt bzw. nicht erfüllt wurden?
- Welche Fragen sind noch offen?
- Wie wird mit den offenen Fragen umgegangen?
- Welche Konsequenzen sind für das weitere Lehren und Lernen zu ziehen?

## **5.3. Soziale Dimension**

### **5.3.1. Lehr-Lernverhältnis**

#### **5.3.1.1. Lernberater**

##### **Haltung**

Im Anschluss an die Erkenntnisse der familientherapeutischen Ansätze wird besonders der Haltung des Lernberaters eine besonders große Bedeutung zugeschrieben (vgl. u. a. SATIR/BANMEN/GERBER/GOMORI 2000, S. 277). Aber auch außerhalb des therapeutischen Kontextes wird die Wichtigkeit der Grundüberzeugungen erkannt und anerkannt. „Lernberatung stellt eine professionalisierte pädagogische Grundhaltung und einen Arbeitsansatz dar, was bei der Ausgestaltung der Rolle des Lernberaters eine permanente Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstverständnis wie auch den eigenen Kompetenzen und deren Weiterentwicklung bedingt. Dies gelingt durch Reflexion in und von Tätigsein und durch selbst organisierte formelle und informelle Lernprozesse“ (AULERICH 2005, S. 17).

##### *Lehren und Zulassen*

Die Aufgabe des Lernberaters ist es, den Lernenden zur (bewussten) Selbstbestimmung zu führen, was eine umfassende Revolution von einer Kultur des Misstrauens zu einer Kultur des

Vertrauens impliziert.

„Selbstorganisiertes Lernen bedingt einen Lernberater, der Vertrauen in die sich selbstorganisierende Gruppe setzt, loslassen kann, der Gruppe zutraut, ein fruchtbarer Resonanzboden für die Entwicklung Einzelner zu sein, den Lernprozeß und das Lernergebnis gleichgewichtet. Der Lernberater sollte sich auf dem Kontinuum von Selbst- und Fremdsteuerung möglichst selten dem Pol der Fremdsteuerung nähern, wohlwissend, daß auch selbstorganisiertes Lernen ohne Fremdsteuerung nicht auskommt. Die Fremdsteuerung wird durch vereinbarte Spielregeln zwischen Lerner und Lernberater festgelegt. Damit wird der Lernraum durch den Lerner dominiert, nicht durch den Lernberater. Zwar interagiert der Lerner immer mit einer zweiten Instanz, handle es sich bei dieser um einen Lehrer, ein Buch, einen Computer oder um eine verinnerlichte Repräsentation einer anderen Person. Im Falle des mehr fremdgesteuerten Lernens liegt der Schwerpunkt der Einflußnahme auf den Lehr-Lernprozeß eher bei der externen Instanz, im Falle des selbständigen Lernens eher bei den Lernenden selbst“ (SIMONS 1992, S. 251 zitiert von KURTZ 1998, S. 113).

Der Weg zur Lerndemokratie ist jedoch nicht einfach zu beschreiten. Auf diesem müssen die Lehrenden lernen, weniger zu wollen und zu steuern, Macht zu teilen, eigene Freiheiten einzuschränken, um neue zu gewinnen. „Die tragenden Säulen von Lernberatung sind Subjektorientierung und die Achtung vor der Mündigkeit der erwachsenen Lernenden“ (ARNDT/KRAUSE/HELLER 2005, S. 65). Dieses Zulassen, Gewähren lassen, Sein lassen fällt vielen Lehrenden besonders schwer, da sie es gewohnt waren aktiv und weitgehend unabhängig vom Lernenden die Lernprozesse zu steuern. „Grundsätzliche ist zu beobachten, dass ein konkretes Verständnis der Rolle des Lernberaters in den meisten Fällen erst entwickelt werden muss, weil sich das bisherige pädagogische Selbstverständnis und das Handeln in Bezug auf die Lernenden graduell bis stark von der Lernberater-Rolle unterschied“ (WENZIG 2005, S. 143). Wie schwer es vielen Lehrenden fällt, die neuen Lehrtugenden in die Tat umzusetzen, wird wohl erst deutlich, wenn man sich bewusst macht, wie viel Unsicherheit dieses passiv anmutende Verhalten mit sich bringt. Das Lehr-Lerngeschehen wird damit noch unkalkulierbarer. Waren bisher Inhalt, Ziele, Zeitstruktur usw. einigermaßen verlässliche Ankerpunkte für den Lehrenden (und Lernenden) und musste er im Regelfall nur geringfügige Abweichungen des geplanten Verlaufes berücksichtigen (zumindest was das Verhalten des Lehrenden betraf), so steht nun Vieles zur Disposition. Konnte der Lehrende durch seine eigene Aktivität seine eigene Tüchtigkeit nach außen hin dokumentieren, stellen eifrige Lernende, die den Lehrenden über weite Strecken vielleicht gar nicht brauchen, eine Gefahr für das (bisherige) Selbstverständnis dar. „Ausgebildete Pädagogen und Lehrer haben Angst, alles, was vorher erarbeitet wurde, über den Haufen werfen zu

müssen. Dementsprechend ist auch der Widerstand, sich dem Thema SOL zu öffnen, bei dieser Gruppe größer als bei ‚Seiteneinsteigern‘. Es herrscht manchmal richtige Existenzangst und die Angst, ihre Daseinsberechtigung könnte entzogen werden“ (KLEIN/KASTNER-PÜSCHEL/BÖLTER 2005, S. 93). Ein Lehrer wird eben immer noch am Lehren gemessen und nicht an der Kunst Lernen zu ermöglichen. Die weitgehende Unberechenbarkeit eines offenen Lehr-Lerngeschehens kann zu Widerständen bei den Beteiligten führen, insbesondere dann, wenn auch die weiteren Umstände eher Unsicherheit als Sicherheit verheißen (vgl. KLEIN 2005, S. 161 f.). Wenn der Lernberater jedoch die Kunst des Ermöglichens von Lernen selbst beherrscht und sich auf diese lebendigen Prozesse einlassen kann, dann ist sein Vorbild wohl das beste Mittel eine neue Lernkultur zu etablieren (vgl. auch AULERICH 2005, S. 18). Die Teilnehmer werden seine Aufrichtigkeit testen. Wie ernst meint es der Lernberater mit dem Zutrauen, Gewähren lassen? „Der Lernberater muß sich selbst strikt an das Modell des selbstbestimmten Lernens halten, also nicht intervenieren, wenn die Gruppe es nicht fordert. Er sollte Versuche der Gruppe zurückweisen, für sie Entscheidungen zu treffen. Auch ungewollte Interventionen stören den Selbststeuerungsprozeß der Gruppe“ (KURTZ 1998, S. 112). Es gehört zur beratenden Rolle, nicht jedem Hilferuf sofort nachzukommen. Gerade Lernende, die stark von der traditionellen Lernkultur geprägt sind, werden sich auch an den Lernberater wenden, wenn sie die Aufgaben selbst lösen könnten. Der Versuch Probleme (zunächst) eigenständig zu lösen, was im beruflichen Alltag für die meisten Teilnehmer einer beruflichen Aus- und Weiterbildung eine Selbstverständlichkeit darstellt, wird im Kontext ausgewiesener Bildungsveranstaltungen eher die Ausnahme. So schreibt KURTZ:

„Der Lernberater übernahm die Aufgabe, den Gruppenprozeß zu beobachten. Er koppelte seine Beobachtungen zurück, bot der Gruppe eine Methode zur regelmäßigen Reflektion an. Die Gruppenmitglieder fragten, wie sie ihre Ziele erarbeiten sollten. Der Lernberater gab die Frage zurück. Sie sollte erst einmal selbst diskutiert werden. In der Praxis würden sie doch auch Aufgaben in der Regel erst allein angehen, bevor sie Rat einholten“ (ebd., S. 110).

Die eigene Problemlösungskompetenz scheint im Bildungskontext z. T. vergessen zu werden. Der Lernberater hat jedoch die Aufgabe, diese wieder zu stärken, in dem er sie bewusst macht und sich mit seinen Lösungen zurückhält. Die Kunst der Nichtintervention fällt fachkundigen Lernberatern oft schwer. „Gerade inhaltlich kompetente Lehrer müssen sich zwingen, nicht für sich immer schlauer zu werden und dies narzißtisch an ihren Teilnehmern abzuarbeiten, sondern gruppenorientiert zu handeln, um das Zutrauen und Selbstwertgefühl der Teilnehmer zu stärken“ (REICH 2000, S. 273 f.). Hat der Lernberater zu vielen Problemen fertige

Lösungen in seinem Repertoire, fällt die Zurückhaltung natürlich schwerer, als wenn der Lernberater selbst ratlos ist, die eigene Zurückhaltung nur noch mit dem besonderen didaktischen Konzept begründet und entschuldigt wird. In einer neuen Lernkultur geht es aber nicht darum, eigene Inkompetenz möglichst geschickt zu verschleiern, sondern den nötigen Forschungsfreiraum für die Lernenden und Lerngruppen zur Verfügung zu stellen (vgl. u. a. HOLTSCHMIDT/ZISENIS 2005, S. 109; KLEIN/KASTNER-PÜSCHEL/BÖLTER 2005, S. 91 f.). Diese zunächst einfach klingende Forderung der Zurückhaltung ist also alles andere als einfach umzusetzen, vor allem dann, wenn man bedenkt, wie wenig der Lernberater oft selbst in seiner Bildungssozialisation selbsttätig werden durfte. Damit stellt sich natürlich die Frage, wie der Lernberater diese neue Rolle lernen kann. Die Notwendigkeit der Unterstützung durch die Organisation wurde bereits in 5.1.1. Organisatorische Bedingungen angesprochen (vgl. KLEIN 2005, S. 176). Günstig ist es zudem, wenn sich mehrere Lehrende zu einer Lernpartnerschaft zusammenschließen und gegenseitig als Entwicklungs- und Reflexionshilfe nutzen können (vgl. ebd., S. 172). Außerdem sollten die Lehrenden selbst möglichst in einem verlässlichen, sicherheitsgewährenden Kontext (gesichertes Einkommen, überschaubares Arbeitsvolumen, etc.) tätig sein, damit Unsicherheiten gewagt werden können (vgl. ebd., S. 177). Motivierend in Bezug auf die Entwicklung der eigenen Lernberaterrolle wirken überdies die Rückmeldungen der Teilnehmer (höhere Zufriedenheit) und die neuen Spielräume, welcher der Lernberater für sein eigenes Lehrhandeln gewinnt (vgl. ebd., S. 176). Die Selbsterfahrung mit Methoden des Selbstorganisierten Lernens (SOL) tragen ebenso zur Entwicklung von Lernberatungskompetenzen bei. So fassen KLEIN u. a. den Weg zum Lernberater wie folgt zusammen:

„Zur Arbeitsfrage: *„Wie kann die Lernberatungskompetenz erworben werden?“* sind wir zu folgenden Ergebnissen gelangt: Es sollte die Möglichkeiten geben, die Methoden durch die Methoden kennen zu lernen, d. h. die Lehrenden sollten die Möglichkeit haben, sich selbstorganisiert an das Thema SOL heranzutasten. Dabei ist es notwendig,

- die individuelle Sicht der Dozenten zu berücksichtigen
- die Möglichkeit zu haben, dass jeder seinen eigenen Weg findet (dies braucht Zeit für den Prozess)
- dass für Lehrende und Lernende die gleichen Prinzipien gelten.

Weitere Methoden sind:

- kollegiale Beratung
- Methodentraining
- Arbeitskreise, die sich mit dem Thema auseinandersetzen“ (KLEIN/KASTNER-PÜSCHEL/BÖLTER 2005, S. 92).

*Eigenes Interesse*

Während in der traditionellen Lernkultur die Routine des Lehrenden, das Beherrschen des Stoffes wichtig war (vgl. BONSEN/HEY 2002, S. 3), wird im Kontext einer neuen Lernkultur auch die Gefahr allzu großer Souveränität gesehen. Die Haltung des eigenen Suchens (vgl. MARTIN 1995, S. 52) kann für die Lehrenden (und Lernenden) verloren gehen. Es scheint bereits alles bekannt zu sein. So werden die eigenen Lernschritte des Lehrenden für die Teilnehmer nicht mehr erkennbar. Gerade wenn die Inhalte sehr vertraut sind (oder scheinen), gilt es für den Erwachsenenbildner Herausforderungen zu entdecken, um sich selbst zu motivieren („In dir muss brennen, was du in anderen entzünden willst“, AUGUSTINUS). Das eigene Interesse des Lehrenden fördert aber nur in der Kombination mit dem Zulassen können die Eigenentwicklung der Lernenden. Die Lernenden können so spüren, dass dieses Thema ein Feuer entfachen kann – und trotzdem gilt: „Lernen kann man nur selbst“ (BEHLKE/GRUBE 2005, S. 38). Ist das Lerngeschehen zu stark vom Interesse des Lehrenden bestimmt, werden die Lernenden u. U. in ihrer eigenen Entwicklung zu stark eingeeengt, ja vom Lehrenden sogar bedrängt, den gleichen Weg wie er einzuschlagen. Eine gewisse Skepsis ist jedoch gegenüber der Forderung nach permanenter unbedingter Authentizität des Lehrenden verbunden, denn dann würden „auch dessen Stimmungsschwankungen und mögliche Antipathien“ (BECKER 2006, S. 97) für die Teilnehmer u. U. zur emotionalen Belastung.

*Gegenseitiges Lernen und Lehren*

Jeder Teilnehmer ist zugleich Lehrer und Lernender. Dabei ist das Lehren nicht höherwertiger als das Lernen (vgl. u. a. ARNOLD/LERMEN 2005, S. 50). Der Mensch lernt und lehrt ein Leben lang (vgl. u. a. HOLTSMIDT/ZISENIS 2005, S. 129; KIRCHHÖFER 2004, S. 56). Innerhalb einer neuen Lernkultur wird die Lehrerrolle damit nicht überflüssig.

„Nun könnte es so scheinen, daß eine konstruktivistische Didaktik in dieser notwendig angelegten Schülerorientierung aufgeht und den Lehrer bloß noch als Moderator zuläßt. Dagegen jedoch steht, daß wir prinzipiell die herkömmlichen Zuschreibungsmuster von Lehrer und Schüler auflösen wollen. Zusammen bilden Lehrer und Schüler ein zirkuläres Bildungssystem, das vielgestaltiger, differenzierter und lebendiger ist, als es auf die ewig alte und für die traditionelle Schule mit ihrer Lehrerdominanz geltende Dualität nach dem vertrauten Schema von Herr und Knecht reduzieren zu können. In all den Diskussionen um Schülerorientierung scheint es, systemisch betrachtet, deshalb fälschlicherweise auch viel zu wenig um Lehrer, wenn nicht um ihre Entmachtung, sondern vielmehr nur noch um Schüler zu gehen. Demgegenüber will ich postulieren, daß jegliche effektive und tatsächlich realisierte Schüler-

orientierung einen >>mächtigen<< Lehrer voraussetzt, der ebenso selbsttätig und selbstbestimmt agieren können muß, wie man es idealtypisch von seinen Schülern erwartet“ (REICH 2000, S.277 f.).

### *Grenzbewusstsein*

Ein Trainer in einer neuen Lernkultur muss auch bei einer prinzipiell teilnehmerorientierten Gestaltung der Lehr-Lernbeziehungen als Teil des Lehr-Lernsystems seine eigenen Grenzen aufzeigen. „Er sollte zwar kein Besserwisser sein, der den Gruppen alles vordiktiert, weil er es für richtig hält, aber er kann dann, wenn er seinen Gruppen konstruktive Selbsttätigkeit und möglichst hohe Selbstbestimmung ermöglichen will, auch durchaus für sich nein sagen, wenn er nicht einverstanden ist. Er kann und soll dabei seine Grenzen als seine Grenze gegenüber der Gruppe oder einzelnen markieren“ (ebd., S. 276). Auch ein noch so guter Trainer kann nicht alles und alles alleine schaffen. „Lernberater kennen die eigenen Fähigkeiten und Grenzen und können damit ganz bewusst umgehen. Sie kennen die eigenen Kompetenzen in fachlicher und methodischer Hinsicht und können den Grad ihrer Prozess- und Steuerungskompetenz einschätzen. Sie stehen einerseits zu den Gebieten, in denen sie Profis sind, und geben andererseits zu, in welchen Bereichen sie an ihre Grenzen stoßen. In den Grenzbereichen werden sie Forscher und Lerner in selbst organisierten Gruppen“ (KLEIN/KASTNER-PÜSCHEL/BÖLTER 2005, S. 92). Die Beziehungsarbeit im didaktischen Kontext ist belastend und so wäre es hilfreich, wenn sich einzelne Trainer zu Lehr-Lernpartnerschaften vernetzten. „Der isolierte Lehrer kann leicht manipuliert und stillgestellt werden, er wird schnell überfordert, und sein Ideenreichtum ist beschränkt. Deshalb ist der Einzelkämpfer der Idealtyp der traditionellen Schule, denn er wird das eingefahrene System nie stören“ (REICH 2000, S. 234). Lernberater innerhalb einer neuen Lernkultur haben gerade die Aufgabe ein eingefahrenes Lehr- und Lernsystem zu irritieren und müssen deshalb mit Widerständen rechnen. Vielleicht ist es mit ein Grund, warum viele Einzelinitiativen relativ wenig bewegen, weil die Vordenker einer neuen Lernkultur noch nicht genügend gelernt haben, dass sie sich zusammenschließen müssen, wenn didaktisch gewachsene Strukturen (traditionelle Lernkultur) verändert werden wollen (vgl. auch KLEIN 2005, S. 172; KLEIN/KASTNER-PÜSCHEL/BÖLTER 2005, S. 92).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Ist der Lernberater bereit Macht, Anerkennung usw. zu teilen?
- Welche Möglichkeiten gibt es, sich für das Thema zu begeistern?
- Sind alle Beteiligten bereit voneinander zu lernen?

- Besteht ein realistisches Bewusstsein über Möglichkeiten und Grenzen innerhalb des Lehr-Lernsettings (inkl. persönlicher Grenzen)?

## Aufgaben

### *Hauptaufgabe: Lernen der Lernenden ermöglichen*

Der Lehrende hat nicht mehr die Aufgabe, Lernerfolge sicher zustellen, was auf Grund der Unkalkulierbarkeit von komplexen Systemen (vgl. u. a. HEROLD/LANDHERR 2003, S. 2; LINDEMANN 2006, S. 143 ff.) auch eine Überforderung und Überschätzung der Leistungsfähigkeit eines Lehrenden gleichkommen würde. Das, was der Lehrende tatsächlich tun kann, ist für möglichst gute Lernbedingungen Sorge zu tragen, die einen Lernerfolg wahrscheinlicher machen. Damit verlagert sich der Aufgabencharakter vom direkten zum indirekten Steuern (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 16; WENZIG 2005, S. 143).

„In der personalen Lernumwelt macht der Lehrende als Förderer (ROGERS) Lernen möglich. Er teilt mit dem Lernenden die Verantwortung für den Lernprozeß. Er ist ein Lernberater, -helfer, -organisator, der Lernprozesse anregt und Hilfsmittel - einschließlich der eigenen Person - anbietet. Dazu gehört:

- verständnisvolles und akzeptierendes Verhalten
- angstfreies, sanktionsfreies Klima
- emotional echte Grundhaltung
- modellhaftes Vorleben der Grundwerte des Selbstgesteuerten Lernens
- Anregung von Initiative, Engagement und Partizipation
- Förderung eigenverantwortlichen Handelns
- methodisch-didaktische Aspekte zum Lerninhalt machen
- kein ‚laissez-faire-Stil‘, sondern situatives Führen
- offene Kommunikation
- Förderung der Kreativität“ (DEITERING 1998, S. 157)

Dass dieses indirekte Steuern sehr anspruchsvoll ist, mag aus dem oben genannten Zitat deutlich geworden sein. Die Beratungsfunktion der Lehrenden bildet neben der Gestaltung des Lernumfeldes einen Schwerpunkt der Tätigkeit. Dabei ist jedoch nicht gesagt, dass damit das Ende der „Instruktion“ gekommen ist (vgl. auch STRAKA 2005, S. 178). „LernberaterInnen können durchaus - wie üblich - Einleitungs- und Kurzreferate halten, Diskussionen und Präsentationen moderieren und Feedback geben. Die Schwerpunkte liegen zunächst einmal in der Vorbereitung und Gestaltung von Lernprojekten..., Materialien,

Medien... und außerdem in der Beratung der Lernenden bei konkreten Schwierigkeiten oder in der Anleitung zum Selbermachen und Selberlernen“ (GREIF/KURTZ 1998a, S. 8).

Direktes Lehren unterscheidet sich jedoch von der traditionellen Lehre vor allem durch drei Kennzeichen:

- Erstens: Wenn Lernberater direkt lehren, dann geschieht diese i. d. R. auf Grund des Wunsches oder der ausdrücklichen Zustimmung der Teilnehmer.
- Zweitens: Die Bedeutung direkter Unterweisung ist gegenüber anderen Lern- und Lehrformen sekundärer und nicht primärer Natur.
- Drittens: Direktes Lehren ist kein Privileg der Lehrenden (vgl. VAILL 1998, S. 86 f.).

### *Konkrete Aufgaben*

Trotz der Abkehr von der traditionellen Lehre hat der Lernberater eine Reihe von konkreten Aufgaben zu übernehmen. Der Eindruck, dass eine neue Lernkultur den Lehrenden überflüssig macht, gilt nur für das klassische Rollenprofil. So werden die zu erfüllenden Aufgaben nicht leichter, sondern anspruchsvoller und vielfältiger. WEINBERG schreibt dazu: „Nicht bezweifelt werden kann, dass die Anforderungen an die Professionalität der lehrend Tätigen eher zu- als abnehmen werden“ (WEINBERG 1999, S. 98).

LENZ (zitiert von DEITERING 1998, S. 157 f.) nennt nun fünf Aufgabentypen, die einen Lehrenden in einer neuen Lernkultur auszeichnen.

**„Diagnostische Aufgabe:** Die Lernkompetenz und den Lernstand des Lernalters einschätzen.

**Prognostische Aufgabe:** Programme für die weitere Entwicklung des Lernenden anbieten.

**Arrangierende Aufgabe:** über individuelle Lernkontrakte und -arrangements verhandeln.

**Kontaktvermittelnde Aufgabe:** Kontakte im Lernfeld herstellen.

**Beratende Aufgabe:** Lernberater in allen lernrelevanten Fragen sein“ (LENZ 1982, S. 138)

Bei genauer Betrachtung der einzelnen Aufgaben wird deutlich, dass vor allem die Fragekompetenz des Lernberaters notwendig ist. Die Fragen unterstützen das differenzierte Denken der Teilnehmer – die Antworten geben sich die Lernenden weitgehend selbst (vgl. NEBER 2006, S. 50 ff.).

### **1. Diagnostische Aufgabe**

Eine wesentliche Aufgabe des Lernberaters ist die Diagnose. Diese Diagnose beschränkt sich nicht nur auf den einzelnen Lernenden, sondern bezieht sich u. a. auf den Gruppenprozess



(vgl. u. a. COHN 2004, S. 110 ff.; COHN/TERFURTH 2001, S. 12). Dabei teilt der Lernberater seine Hypothesen auch den Lernenden mit, damit diese selbst Anregungen für die Diagnose des Lehr-Lerngeschehens bekommen (vgl. LINDEMANN 2006, S. 193). Der Lernberater unterstützt die Analyse der Lernkompetenz und des Lernstandes des Lernenden bzw. dessen Lernbedarf – aber er macht sie nicht für diesen. „Die Bewertung sollte darin liegen, in welchem Maße sich eine Handlung oder Denkweise für eine Person als viabel erweist“ (ebd., S. 163 f.). Bei Stärken-Schwächen-Analysen sollten in Übereinstimmung mit der Ressourcen orientierten Arbeitsweise, vor allem die Stärken im Vordergrund stehen (vgl. u. a. KIRCHHÖFER 2004, S. 71; MÜLLER 2004, S. 19; WENZIG 2005, S. 136; WINTER 2004, S. 86 ff.).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Welchen Lernbedarf sehen Sie?
- Welche Stärken und Schwächen haben Sie?
- Welche Stärken könnten sich hinter ihren Schwächen verbergen?
- Wie können Sie ihre Stärken hinsichtlich ihres Lernbedarfes nützen?

## **2. Prognostische Aufgabe**

Aus dieser Analyse des Ist-Standes soll der Lernende seine Lernziele entwickeln. Auch hier steht der Lehrende bei Bedarf beratend zur Seite (vgl. AULERICH 2005, S. 16). Eine unabdingbare Voraussetzung für die Begleitung des Lernenden bei der Lernzieldefinition ist jedoch, dass auch tatsächlich „Spielräume existieren, innerhalb derer individuell unterschiedliche Vorhaben abgesteckt werden können“ (WINTER 2004, S. 221). Auf diese Bedingung ist bei der arrangierenden Aufgabe noch näher einzugehen.

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Was möchten Sie lernen?
- Ist das wirklich Ihr Wunsch oder haben Sie hier Erwartungen formuliert, die andere an Sie stellen?
- Wie glauben Sie, dass Sie Ihre Lernziele erreichen können?
- Woran erkennen Sie Ihren Erfolg?

### 3. Arrangierende Aufgabe

Die arrangierende Aufgabe erfüllt der Lernberater nach LENZ (LENZ 1982, S. 138) u. a. dadurch, dass er zu Lernkontrakten anregt, die jedoch in Deutschland noch nicht zu den existenziellen Bestandteilen eines Lehr-Lerngeschehens gezählt werden können.

„Zur Arbeit mit Lernkontrakten gibt es in Deutschland erst wenige kommunizierte Erfahrungen. Aufgrund von Berichten aus dem Ausland und wegen grundsätzlicher Erwägungen muss der Methode jedoch ein hoher Stellenwert für die Reform der Lernkultur eingeräumt werden. Für diese Einschätzung sind folgende Gründe zu nennen:

Kontrakte erlauben es, koordinierte Bemühungen zur individuellen Lernförderung in Gang zu setzen und zu kontrollieren... Lernkontrakte sind geeignet, eine engere Verbindung zwischen einer verstehenden Diagnose einerseits und gezielter Lernplanung andererseits wirklich werden zu lassen. Auf der Basis bisheriger Erfahrungen können gezielt Leistungsanforderungen formuliert werden. Satt allgemeiner Ansprüche können individuell erreichbare Ziele ausgemacht werden“ (WINTER 2004, S. 223 f.).

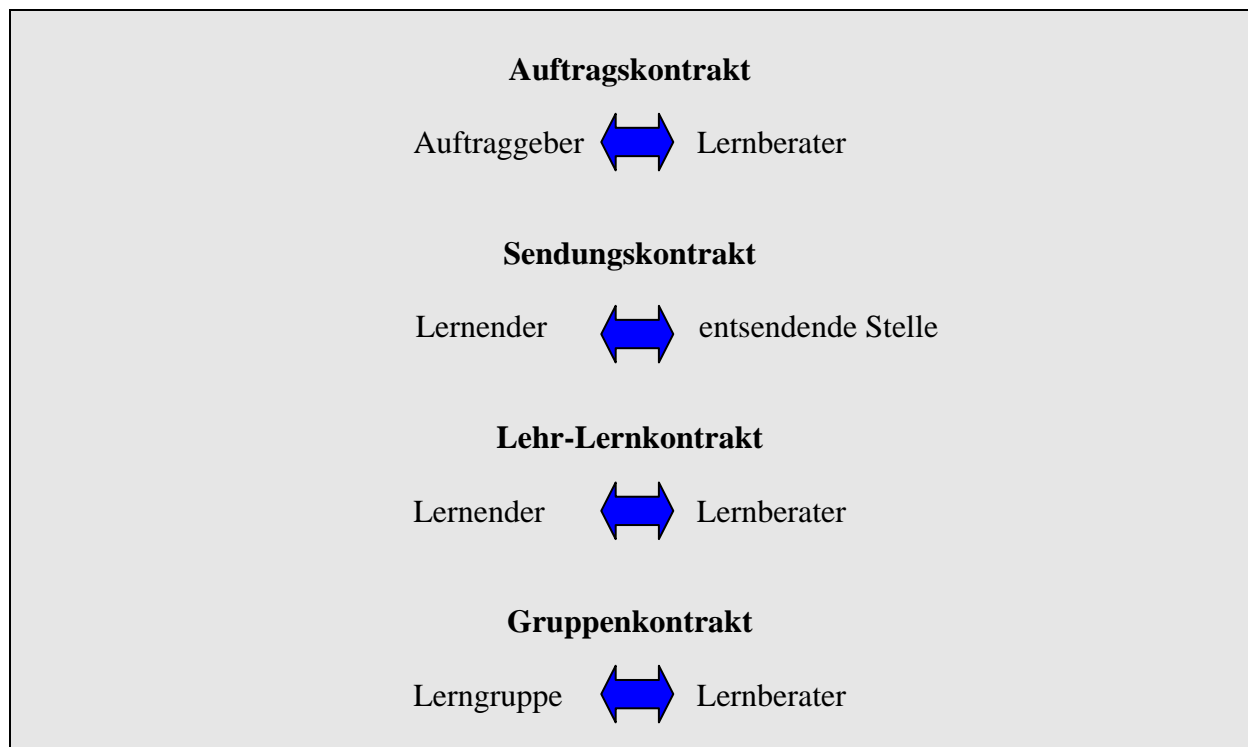
Nach HOLTSMIDT/ZINSENIS müssen bei der Kontraktgestaltung die Interessen der Auftraggeber, der Teilnehmer und des Anbieters der Weiterbildung Beachtung geschenkt werden.

„Weiterbildungskontrakte werden zukünftig als ‚Dreieckskontrakte‘ zu gestalten sein, bei denen Erwartungen und Leistungen sowohl im Hinblick auf den Weiterbildungsanbieter als auch auf den einzelnen Teilnehmer als auch im Hinblick auf die Organisation bzw. das Unternehmen als Auftraggeber bzw. Kunde beschrieben und vereinbart werden. Es wird also um die Qualifizierung und Beratung von Personen und Organisationen gehen. Dahinter steht die Erkenntnis, dass die Kompetenzentwicklung einzelner Mitglieder einer Organisation oder eines Unternehmens nicht automatisch zum Erreichen von unternehmenspolitisch und –strategisch gewollten Zielen und Veränderungen führt“ (HOLTSMIDT/ZINSENIS 2005, S. 99 f.).

Hinsichtlich der Teilnehmer kann des Weiteren zwischen dem einzelnen Lernenden und der Lerngruppe unterschieden werden (vgl. 5.3.2.1. Themenzentrierte Interaktion: Unterscheidung zwischen „ICH“ und „WIR“). Der Weiterbildungsanbieter wird im Folgenden mit dem Lernberater als Vertreter der Weiterbildungsinstitution identifiziert. Damit lassen sich vier Konstellationen voneinander abgrenzen. So kann zwischen Auftragskontrakt (Kontraktpartner: Auftraggeber – Lernberater), Sendungskontrakt (Kontraktpartner: einzelner Lernender – entsendende Stelle; z. B. Vorgesetzter), individuellem Lehr-Lernkontrakt

(Kontraktpartner: einzelner Lernender – Lernberater) und Gruppenkontrakt (Kontraktpartner: Lerngruppe – Lernberater) unterschieden werden.

Abbildung 33: Kontraktarten



### **Auftragskontrakt**

Auch wenn der Auftraggeber ein Unternehmen ist, so hat der Lernberater es immer mit konkreten Personen zu tun. „Kontrakte werden nicht mit anonymen Organisationen abgeschlossen, sondern zwischen Menschen, die sich später bei ihrer weiteren Zusammenarbeit vertrauen und unterstützen sollen“ (LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 16). Selbst wenn bereits eine längere Zusammenarbeit zwischen dem Lernberater und dem Unternehmen besteht, lohnt es sich immer wieder, gegenseitige Erwartungen offen zulegen. Erstens können und werden sich Ansprüche im Laufe des Prozesses verändern und zweitens birgt die Routine die Gefahr, dass sich Vorannahmen verfestigen. So wird nicht selten die Beziehung von den Fantasien bestimmt, wie der jeweils andere den anderen sieht. SENGE spricht dabei von „mental Modellen“ (SENGE 1998, S. 213 ff.). Das Erwartungsmanagement ist kein simples Abklären von (Vor-)Annahmen. Erwartungen, die verdeckt kommuniziert werden, sind keinesfalls unwirksam (vgl. LUKAS 1984, S. 487). Sie bestimmen ebenso das Verhalten der Vertragspartner wie offen gelegte Erwartungen, nur subtiler. Unausgesprochene Wünsche

sind schwer zu erfüllen (per „Zufallstreffer“) und über verdeckte Erwartungen kann keine Verständigung erzielt werden. „Ob mentale Modelle zu Problemen führen, hängt nicht davon ab, ob sich richtig oder falsch sind – alle Modelle sind per definitionem Vereinfachungen. Problematisch wird es, wenn die mentalen Modelle im Verborgenen operieren – wenn sie unterhalb der bewussten Wahrnehmungsschwelle liegen“ (SENGE 1998, S. 215). Deshalb ist es wichtig, sich auch zunächst verdeckte Vorstellungen gegenseitig zugänglich zu machen, was einen Zeit- und Vorbereitungsaufwand mit sich bringt. Die Kommunikations- und Systemtheorie zeigt eindrücklich, dass Missverständnisse die Regel sind und nicht die Ausnahme und eine offene Kommunikation angestrebt werden sollte (vgl. u. a. SATIR 2002, S. 67 ff.).

„Damit ein guter Kontrakt entstehen kann, sind eine Reihe von Fragen zu besprechen, die natürlich nicht in jedem Einzelfall relevant sein mögen. Oft ist es dennoch nützlich, über scheinbar Selbstverständliches nicht zu schnell hinweg zu gehen. Wer kennt nicht das >> Ich hätte da doch noch nachfragen sollen<< und die Lästigkeit, solche Informationen in mehreren Schritten nachholen zu müssen? Mangelnde Sorgfalt und die in dieser Phase aus Vor- oder Rücksicht nicht gestellten Fragen können sich in der Durchführung störend zurückmelden. Falsche Zurückhaltung ist hier nicht am Platz“ (LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000., S. 17).

Da der Zeitbedarf dieser Vorgespräche nicht unerheblich sein kann, ist es die Aufgabe des Lernberaters, den Sinn dieser Investition deutlich zu machen. Hier gilt wie so oft der Grundsatz: Prävention vor (nachträglicher) Intervention. Präventive Maßnahmen sind letztlich Ressourcen schonend, auch wenn der Aufwand vielleicht zunächst übertrieben erscheint.

Auf eine schriftliche Fixierung der Kernpunkte der Vereinbarung sollte nicht verzichtet werden (vgl. KALLABIS 1992, S. 11). Der Kontrakt darf jedoch keinen zu starren Rahmen darstellen, der die implizite Lebendigkeit des Lernprozesses behindert. Honorar und Termine müssen exakt festgelegt werden (vgl. LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 17). Bei den anderen Abmachungen ist an den nötigen Lehr – und Lern – Spielraum zu denken (vgl. u. a. HOLTSCHMIDT/ZISENIS 2005, S. 109; KLEIN/KASTNER/PÜSCHEL/BÖLTER 2005, S. 91 f.). Der Lernberater hat also bezüglich des Auftragskontrakts die Aufgabe mit dessen Hilfe Rahmenbedingungen zu klären, Auftragserwartungen und damit verbundene Ansprüche an Auftragszielen, Auftragsinhalten, usw. mit den Lehrerwartungen, Lehrzielen und Lehrinhalten abzustimmen und möglichst einen Konsens zu erzielen. „Konsens ist definiert als sachbezogene Einigung ohne verdeckten oder offenen Widerspruch, gepaart mit einer hohen Zufriedenheit der Beteiligten“ (RIEGER 1998, S. 237). Ausdrücklich

besprochen werden sollte der Umgang mit den Bereichen außerhalb dieser Schnittmenge. Es lohnt sich, nach Wegen der Integration aktiv zu suchen. Wenn sich herausstellt, dass dies im Seminar nicht gelingt, ist auch die Anerkennung dieser Feststellung hilfreich. Ein „Kuhhandel“ sollte möglichst vermieden werden. „Der Kuhhandel ist dadurch gekennzeichnet, daß Einvernehmen herrscht, die Zufriedenheit ... auf einem hohen Niveau zu halten. Es wird deshalb eine vertiefte sachliche Auseinandersetzung oder Infragesellung der sozialen wie fachlichen Positionen des anderen gescheut. Die Kommunikation ist im wesentlichen auf Gemeinplätze beschränkt. ‚Man ist nett zueinander‘ und ‚tut einander nicht weh‘. Der gemeinsame Gewinn aus dem Gespräch für die eigene Kompetenz und für die Sachstrukturierung ist gering. Bei strittigen Punkten dürfen die Parteien abwechselnd entscheiden“ (ebd, S. 240). Überzogene Erwartungen können jedoch bei einer offenen Kommunikation auf ein realisierbares Maß gebracht werden und, falls dies gewünscht ist, lassen sich gemeinsam Vorschläge entwickeln, wie die Ansprüche, die in dieser Maßnahme nicht erfüllt werden, in anderen Settings zur Geltung kommen. Damit hat der Auftraggeber die Möglichkeit, seine Erwartungen „umzuleiten“, denn nicht berücksichtigte Bedürfnisse stellen immer ein „Störpotential“ dar (vgl. u. a. SCHULZ 2000, S. 119 ff.).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Sind die gegenseitigen Erwartungen geklärt?
- Wurden diese schriftlich fixiert?
- Wie wird mit den Bereichen außerhalb der Erwartungsschnittmenge umgegangen?

### **Sendungskontrakt**

Der Erfolg einer Maßnahme hängt nicht zuletzt davon ab, wie viel der Lernende vor Ort von seinen neuen Erkenntnissen umsetzen kann.

„In der Praxis zeigt sich oft, dass mit der Teilnahme an einem Workshop ausgesprochene und unausgesprochene Erwartungen auf Seiten des Teilnehmenden ebenso wie auf Seiten des Vorgesetzten bestehen. Solche unausgesprochenen Erwartungen beziehen sich nicht nur auf die inhaltliche Seite des Workshops, sondern z. B. auch auf die Einschätzung, welcher Handlungsspielraum dem Teilnehmenden in Bezug auf die Umsetzung des Gelernten zugestanden wird, wenn er in sein Arbeitsfeld zurückkehrt“ (LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 18).

Schon die Annahme des Lernenden, dass sein Vorgesetzter und die anderen Mitarbeiter nicht für Veränderungen offen sein werden, kann die Motivation neue Lernerfahrungen zu machen,

beträchtlich hemmen (vgl. auch KIRCHHÖFER 2005, S. 92 f.). Aus diesem Grund kann es sinnvoll sein, die (vermuteten) Handlungsspielräume im Seminar bewusst zu machen. Im Idealfall werden jedoch die Erwartungen der entsendenden Stelle und des Lernenden im Vorfeld der Veranstaltung geklärt. Dazu kann z. B. auch gehören, dass der Lernende von seinen Lernerfahrungen berichtet und so wiederum als Multiplikator für andere Betriebsangehörige fungiert, die nicht die Möglichkeit hatten an der Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen. Dies hat zudem den Vorteil, dass Lernende nicht selten die Hilfe von anderen Lernenden bevorzugen (vgl. HEROLD/LANDHERR 2003, S. 170). Mit der Vereinbarung zur Weitergabe des erworbenen Wissen könnte die Wirksamkeit eines Seminars damit deutlich gesteigert werden und auch der Teilnehmer selbst lernt vermutlich intensiver, wenn er weiß, dass seiner Lernerfahrung Interesse entgegengebracht wird und er die Möglichkeit und Aufgabe hat, diese mitzuteilen (vgl. auch Kontaktvermittelnde Aufgabe).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Was glauben Sie, warum Ihr Vorgesetzter möchte, dass Sie an dieser Weiterbildung teilnehmen?
- Welche Spielräume für Veränderungen sehen Sie?
- Was können Sie dazu beitragen, damit die Spielräume für Veränderungen (noch) größer werden?
- Welche Möglichkeiten sehen Sie, dass auch noch andere Betriebsangehörige die Möglichkeiten haben, von Ihren gewonnenen Erkenntnissen zu profitieren?

### **Individueller Lehr-Lernkontrakt**

Individuell vereinbarte Lernkontrakte schaffen Verbindlichkeit und Klarheit über die Aufgabenverteilung zwischen Lernberater und Lernendem, analysieren Stärken und Schwächen, legen Lernziele fest und machen diese evaluierbar (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 15 f.; DEITERING 1998, S. 158 f.; HOLTSCHMIDT/ZISENIS 2005, S. 113).

Ein schriftlicher Kontrakt hat gegenüber einer mündlichen Vereinbarung den Vorteil, dass die getroffenen Übereinkünfte nachgelesen werden können und die Grundlage für eine Selbstevaluation gegeben ist. Schriftliche Vereinbarungen machen dessen Verbindlichkeit deutlich, wobei damit nicht gesagt ist, dass sich die Abmachungen während des Lernprozesses nicht ändern (vgl. KLEIN 2005, S. 161). Bei längeren Prozessen wird dies der Fall

sein – aber gerade die Dokumentation des Veränderungsprozesses ist für den Lernenden hilfreich bei seinem Bemühen sein, mehr über das eigene Lernen zu erfahren (vgl. ebd., S. 156).

Ein Kontrakt kann u. a. folgende Angaben enthalten:

- Name des Lernenden
- Name des Lernberaters
- Aufgaben des Lernenden und Aufgaben des Lernberaters
- Sonstige Vereinbarungen
- Lernbedarf
- Stärken und Schwächen
- Lernziele
- Lernwege
- Art und Weise der Evaluation (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 15 f.; DEITERING 1998, S. 158 f.; HOLTSMIDT/ZISENIS 2005, S. 113).

Auf eine Schwierigkeit bei der Kontrakterstellung sei nochmals gesondert hingewiesen: Die Stärken-Schwäche-Analyse - und die damit in Verbindung stehende Festlegung der Entwicklungsziele - stellt einen potenziell heiklen Punkt dar. Dies gilt umso mehr, wenn die Inhalte des Kontraktes in der Gruppe verhandelt oder beispielsweise nach der erfolgten Vereinbarung in der Gruppe öffentlich gemacht werden. KURTZ schreibt dazu: „Zum weiteren war Angst vorhanden, eigene Stärken und Schwächen und daraus resultierende Entwicklungsziele gegenüber Kollegen, mit denen sie teilweise zusammenarbeiteten, offenzulegen, eine Angst vor Verletzung und Öffentlichkeit, aber auch die Befürchtung, daß ein Kollege aus diesem Kreis irgendwann einmal Vorgesetzter werden könnte und damit in Zukunft eigene Wünsche und Vorstellungen stören könnte“ (KURTZ 1998, S. 110). Aus diesem Grund empfiehlt es sich, die Veröffentlichung der Kontraktinhalte weder vorzuschreiben noch über subtilere Strategien (z. B. Gruppendruck) zu erreichen, sondern bewusst einen Schonraum für die Lernenden zur Verfügung zu stellen. Bei individuellen Lernkontrakten sollte eindeutig das beratende Anliegen im Vordergrund stehen, was einen direkten Aushandlungsprozess zwischen Lernenden und Lernberater impliziert. „Damit die Beratung nicht als Einmischung oder gar Bevormundung empfunden wird, sollte sie als Einzelgespräch geführt werden. Die Beratung darf auch niemals in irgendeine Form der Bewertung übergehen, sie ist aus-

schließlich als Unterstützung der Lernenden anzusehen“ (HEROLD/LANDHERR 2003, S. 170).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Welche Aufgaben soll der Lernende übernehmen?
- Welche Aufgaben soll der Lernberater übernehmen?
- Wie ist der Lernbedarf einzuschätzen (inkl. Stärken und Schwächen)?
- Welche Ziele setzt sich der Lernende?
- Mit welchen Methoden können diese Ziele erreicht werden?
- Wie erfolgt die Überprüfung der Ziele?

### **Gruppenkontrakt**

Da der Lernberater häufig mit Gruppen arbeitet, ist neben der individuellen Lehr-Lernvereinbarung ein Kontrakt mit der Lerngruppe sinnvoll. Es geht im Kontext der beruflichen Weiterbildung deshalb auch darum, Lernen als sozialen Prozess gemeinsam zu organisieren (vgl. HOLTSCHMIDT/ZISENIS 2005, S. 109). Mit dem Gruppenkontrakt soll deutlich werden, dass alle Beteiligten Verantwortung für den Lernprozess tragen, auch wenn es sich um eine „geteilte Verantwortung in unterschiedlichen Rollen“ (ebd., S. 113) handelt. Sinnvoll ist es auch „Kommunikationsregeln für die Gruppenmitglieder untereinander und zwischen Kursleitung und Gruppe“ (vgl. ebd., S. 113) in die Vereinbarung mit aufzunehmen (vgl. auch COHN 2004, S. 120 ff.).

Übereinstimmende Lernherausforderungen können in der Gruppe gemeinsam angegangen und mit Hilfe eines Kontraktes festgehalten werden, während für unterschiedliche Zielsetzungen auch individuelle Wege zu gehen sind (vgl. ebd., IBERER/MÜLLER 2002, S. 5).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Inwieweit stimmen die Zielsetzungen der einzelnen Teilnehmer überein?
- Wie soll mit den unterschiedlichen Zielsetzungen umgegangen werden?

### **Kontaktvermittelnde Aufgabe**

Gerade in der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit seinen vielfältigen Anforderungen ist es oft notwendig, die richtigen Ansprechpartner bei auftauchenden Lernproblemen zu finden. Der Lehrende kann hier vermittelnd tätig werden, indem er auf mögliche Hilfsangebote hin-



weist (vgl. HOLTSMIDT/ZISENIS 2005, S. 109). Auch betriebsintern kann der Lernberater die gegenseitige Kommunikation fördern, indem er z. B. die Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zwischen den Abteilungen und Einzelpersonen bewusst macht und damit zur Förderung des systemischen Denkens beiträgt (vgl. u. a. KLEIN 2005, S. 152; STORZ 2005, S. 85). In den Seminaren ist es eine Notwendigkeit, den Erfahrungsaustausch über Lernerfahrungen anzuregen. Besonders wenn sehr selbstständig gelernt wird – vielleicht sogar in Einzelarbeit – sollten die individuellen Lernergebnisse für die Gesamtgruppe fruchtbar gemacht werden (vgl. 5.6.4. Konkretes Beispiel: Lernen als Abenteuer). Da sich eine Lernkultur durch ein hohes Maß an Interaktion auszeichnet, hat der Lernberater eine kommunikationsstiftende Funktion (vgl. REICH 2004, S. 52 ff.).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Wer kann bei der Lösung des Lernproblems (noch) behilflich sein?
- Mit wem haben Sie in Ihrem Arbeitsfeld schon lange nicht mehr gesprochen und warum?
- Inwiefern könnte ein Gespräch mit diesen Personen hilfreich sein?
- Inwiefern könnten Ihre Lernerfahrungen für andere bedeutungsvoll sein?
- Welche Lernerfahrungen möchten Sie anderen mitteilen?
- Wie können Sie von den Lernerfahrungen anderer profitieren?

### **Beratende Aufgabe**

Der Lernberater mit der zentralen Aufgabe, Lernen zu ermöglichen, hat den Einzelnen Anregungen zu geben, damit diese ihr Lernen optimieren können. Dazu dient z. B. die Analyse von Lernschwierigkeiten (vgl. KLEIN/KASTNER-PÜSCHEL/BÖLTER 2005, S. 91; KUGEMANN 1999).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Was lernen Sie gerade?
- Warum lernen Sie das, was Sie lernen?
- Wie lernen Sie?
- Welche Schwierigkeiten bzw. Erfolge erzielen Sie mit Ihren Lernstrategien?
- Wo sehen Sie einen Veränderungsbedarf?
- Haben Sie eine Vorstellung davon, was Sie anderes machen können?

Zu den beratenden Aufgaben gehören bisher noch nicht bedachte Perspektiven einzubringen (vgl. REICH 2004, S. 141 ff.; ZANDER/KNORR 2003, S. 44) und deshalb sollte der Lernbegleiter Spezialist im Reframing sein, um einseitig positive Sichtweisen durch negative zu ergänzen und umgekehrt, bzw. bisher nicht berücksichtigte Stimmen hörbar und wahrnehmbar zu machen (vgl. SCHULZ 2000). Eine Unzahl von Lösungsmöglichkeiten gilt es durch das Anbieten von Strukturierungshilfen zu begrenzen; Entweder-oder-Spiele (vgl. BERNE 2002) durch das Ausweiten des Lösungshorizonts zu verhindern (vgl. LINDEMANN 2006, S. 194). Der Lernbegleiter hat die Spannung des Lerngeschehens aufrecht zu erhalten, indem er die Hinwendung zu einem Pol (z. B. nur eine Lösung erscheint möglich = Komplexitätsreduktion) vermeidet und den Gegenpol repräsentiert (z. B. es gibt noch viele Alternativen = Komplexitätssteigerung). Häufig gilt es, unangenehme, verdrängte Positionen deutlich zu machen (vgl. auch GLASERSFELD 2005, S. 302 ff.). Dies kann jedoch nur behutsam geschehen. So sollte der Lernbegleiter zunächst an die Perspektive der Lernenden anknüpfen, bevor der Lernberater verstörend wirksam wird (vgl. ERL 1980, S. 26 f.; REICH 2004, S. 141 ff.). Der Lehrende führt also „nicht im Sinne von einschränken, bevormunden oder besserwissen, sondern im Sinne von befähigen, helfen, Möglichkeiten aufzeigen und fördern“ (HEROLD/LANDHERR 2003, S. 179).

### **5.3.1.2. Lernende**

#### **Haltung**

Die Bereitschaft des Lernenden, sich auf den prinzipiell offenen Lernprozess einzulassen ist besonders dann gefährdet, wenn sich eine neue Lernkultur noch nicht ausreichend etabliert hat. Mögen es die Lernenden zunächst begrüßen, mehr Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen, so kann sich dies schnell ändern, wenn die Anstrengungen eigenverantwortlichen Lernens bewusst werden. „Der klassische lehrerzentrierte Frontalunterricht ist einfach bekannter, löst somit weniger Angst aus und ist, auf den Augenblick des Unterrichtsgeschehens bezogen, ganz eindeutig weniger jeden Einzelnen fordernd und so eben angenehmer, als ständig selbst tätig sein zu müssen“ (HEROLD/LANDHERR 2003, S. 117). Der Lernende in einer neuen Lernkultur nimmt wieder am gesamten Lernprozess teil und partizipiert nicht nur an den Ergebnissen (anderer). Es gilt, den Lernenden auf diesen, manchmal anstrengenden Prozess, vorzubereiten und zu begleiten (vgl. ebd., S. 12). „Selbstgesteuertes Lernen stellt ... hohe Anforderungen an die Lernenden, welche über die üblichen Lehr-/Lernkompetenzen hinausgehen und die nicht als gegeben vorausgesetzt werden können“ (ARNOLD/LERMEN 2005, S. 55).

**Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Was ist hilfreich, um die Unsicherheiten während des Lehr-Lernprozesses zu ertragen?
- Wird das Ausmaß der Zumutungen als angemessen gedeutet?

**Aufgaben***Hauptaufgabe: Lernen selbst in die Hand nehmen*

Wir bereits in der Beschreibung der grundsätzlichen Haltung der Lernenden erwähnt, geht es darum, dass diese das Lernen weitgehend selbst in die Hand nehmen und die Freiräume, die das Lernsetting bietet, nutzen. Eigenverantwortliches Lernen setzt jedoch ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Teilnehmer voraus und damit die Möglichkeit Beziehungen zu knüpfen und weiterzuentwickeln. „Die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, basiert auf einem soliden Vertrauensverhältnis... **Vertrauen** lässt sich nicht verordnen, ... Vertrauen muss wachsen (HEROLD/LANDHERR 2003, S. 181). Damit korrespondiert die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden mit der Bereitschaft der Lehrenden Verantwortung abzugeben und auf die Selbstlernpotentiale der Lernenden zu bauen (vgl. GLASERSFELD 2005, S. 291).

*Konkrete Aufgaben*

Hinweis:

Um weitgehende Doppelungen zu vermeiden, werden konkrete Aufgaben, die bereits beim Lehrenden beschrieben worden sind und leicht auf den Lernenden transformiert werden können, i. d. R. nicht mehr angeführt. Schwerpunkt bildet deshalb die Auseinandersetzung mit Aspekten, die bisher (beim Lehrenden) noch nicht oder wenig ins Blickfeld gerückt sind.

Auf Grund der horizontalen Aufgabenverteilung verschwimmt der Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden immer mehr.

„Der Lernende übernimmt immer mehr die Aufgaben des Lehrenden in klassischen Lehr-Lern-Konzepten. Er soll befähigt werden, seine Lernbedürfnisse, Ansichten und Vorstellungen:

1. wahrzunehmen
2. zu reflektieren
3. gegenüber dem Ausbilder zu vertreten und
4. im Gespräch mit ihm einzubringen“ (DEITERING 1998, S. 158).

## Analyse und Reflexion

Der Lernende hat die Aufgabe für sich festzustellen, was seine Bedürfnisse sind. „Die Lerninteressen der Lernenden und ihre Identifizierung sind in der Lernberatung zentraler Ausgangspunkt für didaktisch-methodische Entscheidungen und Voraussetzung für die Entfaltung der Potentiale für Selbstorganisation und aktive Steuerung des eigenen Lernprozesses. Das Ermitteln subjektiver Lerninteressen ist auch eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung subjektiver Lernziele“ (KLEIN 2005, S. 160).

So hat sich der Lernende immer wieder die Fragen zu stellen:

- Was möchte ich lernen?
- Was sind meine Bedürfnisse?

Dieses Hinterfragen gilt auch für Ansichten und Vorstellungen. Wer es sein Leben lang gewohnt war, Ansichten und Vorstellungen von Autoritätspersonen (Eltern, Lehrer, usw.) zu übernehmen, und damit auch die Verantwortung dafür abzugeben (vgl. ARNOLD/SCHÜßLER 1998, S. 23) merkt den Unterschied zwischen eigener und importierter Meinung womöglich nicht mehr. Erst das Hinterfragen deckt die Unverbundenheit mit der eigenen Denkstruktur auf. Reflexive Fragen können in diesem Zusammenhang deshalb sein, ...

- Wer hat meine Ansichten und Vorstellungen hinsichtlich ... geprägt?
- Stimmen diese Ansichten und Vorstellungen mit meiner jetzigen Wirklichkeitssicht noch überein?
- Inwieweit müssen alte Wirklichkeitskonzepte revidiert werden, weil diese nicht mehr angemessen bzw. hilfreich sind?

Die Analyse und Reflexion wird so zu einem wesentlichen Moment der Rolle des Lernenden. Nach KIRCHHÖFER sind dabei folgende Aspekte zu beachten:

- „1. Die Reflexion ist weder an verbale Kommunikation oder überhaupt an eine Verbalisierung gebunden. So ist es durchaus möglich, dass die Reflexion über Bilder und Bildverknüpfungen erfolgt, die mit subjektiven Bildprojektionen vermischt werden. Damit ist die Reflexion einer wissenschaftlichen Analyse nur bedingt zugänglich.
2. Die Reflexion erfasst sowohl real existierende Gegebenheiten wie auch die emotionalen Projektionen über diese Gegebenheiten. In der Reflexion mischen sich empirisch konstatierbare Wahrnehmungen der Gegebenheiten mit Einstellungen, Stimmungen, Sichten zu diesen Gegebenheiten. In ähnlicher Weise nimmt die Reflexion auch Entwicklungsmöglichkeiten vorweg, mischt Wünschbares mit real Zukünftigen.
3. In die Reflexion drängen sich die möglichen Deutungen der Handlungskontexte, die wechselnden Wertungen der Aktionspartner. Schon an dieser Stelle wird sichtbar, dass die Reflexion ein sozial vermittelnder Akt ist, der reflektierende Akteur reflektiert nicht nur, was real existiert, sondern was als soziales Reaktionsfeld auftreten könnte, er nimmt vorweg, wie andere seine Aktion sehen werden, und

er wird seine Aktivität wesentlich danach richten, wie er eine beabsichtigte Wirkung in der Wahrnehmung der anderen erreichen kann. Das Individuum nimmt in der Reflexion auch die mögliche Rückkoppelung vorweg.

4. Die Reflexion ist in all diesen Beziehungen in hohem Maße Selbstreflexion – die Reflexion des eigenen Selbst. Die Selbstreflexion – hierin stimmt die psychologische Literatur überein – richtet sich vor allem auf Beziehungen:

- a) des eigenen Selbst zu den existierenden Lernmöglichkeiten, die Brauchbarkeit, die Notwendigkeit, die Aneignungsmöglichkeiten, die Wertigkeit in bezug auf die Lerninteressen des Individuums;
- b) der eigenen Lerninteressen zu denen anderer Akteure, deren mögliche Anerkennung oder Ablehnung, deren Unterstützung, Rivalität, Missgunst,
- c) der bisherigen Erfahrungen mit dem eigenen Lernen und die Erwartungen an sich selbst und der eigenen oft widerstrebenden Interessen und möglicher Interessenskollisionen“ (KIRCHHÖFER 2005, S. 92 f.).

Reflexion ist also nicht ein rein rationales Handeln, sondern schließt auch Emotionalität mit ein.

### **Lernbedürfnisse und Ansichten vertreten und im Gespräch einbringen**

„Lerner können und sollten von der Elementarstufe an in Überlegungen eingeschlossen werden, wie sie ihre Sicht mit anderen und gegen andere begründen, und was sie aus welchen Gründen für richtig halten, dann aber auch, welche Handlungskonsequenzen sie daraus ziehen können und wollen“ (REICH 2000, S. 222). Diese „Einmischung“ ist also durchaus gewollt. Die Lernenden bringen ihren Standpunkt aktiv in das Lehr-Lerngeschehen mit ein. „In zunehmendem Maß wollen sich Lernerinnen und Lerner nicht einfach belehren lassen, sondern suchen nach Gelegenheiten, sich als Person in das organisierte Lehren und Lernen einbringen zu können. Man kann daher von einem offensiven Lernerverhalten sprechen. Neben das Lernen als Mitmachen oder selbstständigem Erarbeiten tritt das Sich-Selber-Einbringen (NOLDA, 1996; WIENOLD, 1996)“ (WEINBERG 1999, S. 119). Der Lernende kann sich in diesem Zusammenhang u. a. folgende Fragen stellen:

- Habe ich meine Meinung deutlich artikuliert?
- Bin ich bereit, für meine Meinung die Verantwortung zu übernehmen (vgl. COHN 2004, S. 120 ff.)?

### **5.3.2. Lerngruppe**

Bei der (Selbst-)Steuerung von Lerngruppen im Kontext einer neuen Lernkultur geht es darum, bereits bewährte Ansätze, wie die Themenzentrierte Interaktion (TZI), die Gruppen-

prinzipien und die Erkenntnisse, die aus den Phasen der Gruppen- und Teambildung vorliegen, mit den anthropologischen Grundlagen und den methodischen Prinzipien zu verknüpfen, um damit ein innovatives Analyse- und Interventionssystem zu entwickeln, das in der Lage ist, den Ansprüchen, die an eine innovative Lernkultur gestellt werden (vgl. 4.5. Methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur), gerecht zu werden. Zunächst werden die Grundlagen der TZI aufgezeigt, deren Bedeutung bereits von SCHULZ betont worden ist (vgl. 2.3.2. Lehrtheoretische Didaktik: Hamburger Modell). Die Gruppenprinzipien als allgemeine Leitlinien der Gruppenarbeit stellen eine weitere theoretische Basis dar, die für die Arbeit mit Gruppen bereits über ein hohes Maß an Praxisrelevanz für sich in Anspruch nehmen können und eine Vielzahl theoretischer Anknüpfungspunkte bietet. Schließlich werden dann im Anschluss an die Darstellung der Merkmale der einzelnen Phasen der Gruppen- und Teambildung exemplarisch Brücken zu den methodischen Prinzipien einer neuen Lernkultur, den Erkenntnissen der TZI, den Gruppenprinzipien und den Dimensionen des Menschseins geschlagen.

#### **5.3.2.1. Themenzentrierte Interaktion (TZI)**

Der Name „Themenzentrierte Interaktion“ weist darauf hin, dass bei aller Betonung der Dynamik zwischen dem Einzelnen und der Gruppe das Thema nicht vernachlässigt werden darf. Gerade im Kontext der beruflichen Fort- und Weiterbildung geht es meist um konkrete Inhalte, die bearbeitet werden sollen. Die TZI stellt eine wichtige theoretische Grundlage dar, wenn es um die Steuerung von Gruppen geht. Sie ist der Humanistischen Psychologie zuzurechnen, deren Vertreter (ROGERS, MASLOW u. a.) sich gegen die, aus ihrer Sicht, Technik orientierten Vorgehensweisen der Tiefenpsychologie und des Behaviorismus richten. So macht COHN, welche die TZI als lebendige Form des Lernens in Gruppen entwickelt hat, immer wieder deutlich, dass die Haltung des Lernberaters das Entscheidende ist. Sie betont die Wechselwirkungen zwischen dem einzelnen Teammitglied, der Gruppe und dem Thema, unter Einbezug der für diesen Prozess relevanten Rahmenbedingungen (vgl. LANGMAAK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 88 ff.).

Das TZI-Modell lässt sich nahtlos in das Konzept der vorliegenden Arbeit integrieren. Eine systemische Didaktik/Methodik hat sich auch mit der Steuerung von Lerngruppen zu beschäftigen. Das Menschenbild ist ebenso anschlussfähig wie die Betonung der Wechselwirkungen, welche ein grundlegendes Kennzeichen jeglicher systemischer Ansätze ist. Auf den Bezug zu den methodischen Prinzipien einer neuen Lernkultur wird immer wieder explizit hingewiesen.

## **Menschenbild**

### *1. Axiom: Ganzheitlichkeit*

„Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. *Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewußtsein der Interdependenz (Allverbundenheit)* (COHN 2004, S. 120).

Die Erfahrungen des einzelnen Lernenden sind mit den Erfahrungen anderer Menschen eng verknüpft und damit in die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eingespannt (vgl. COHN/FARAU 1984, S. 357; 4.5.5. Prinzip der Prozessorientierung versus Prinzip der Ergebnisorientierung).

### *2. Axiom: Ehrfurcht vor allem Lebendigen*

„Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend“ (COHN 2004, S. 120).

Es geht in Lerngruppen darum, die Vielfalt des Lebens nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung zu werten. Jede lebendige Äußerung eines Individuums ist wertzuschätzen, auch wenn es sich „nur“ um kognitive Konstrukte handelt (vgl. SATIR/BANMEN/GERBER/GOMOR 2000, S. 277). Eine Lerngruppe lebt von der Lebendigkeit des Einzelnen und der Einzelne entwickelt sich dort am besten, wo eine Kultur der Lebendigkeit in der Gruppe gepflegt wird. Lernen und Lehren geschieht also immer im Spannungsverhältnis zwischen den Freiheits- und Entwicklungsräumen der am Lernprozess beteiligten Individuen (vgl. u. a. 4.5.2. Prinzip der Rahmensetzung versus Prinzip der Offenheit).

### *3. Axiom: Freiheit und Verantwortung*

„Freie Entscheidung geschieht innerhalb der inneren und äußeren Grenzen, deren Erweiterung möglich ist“ (COHN 2004, S. 95).

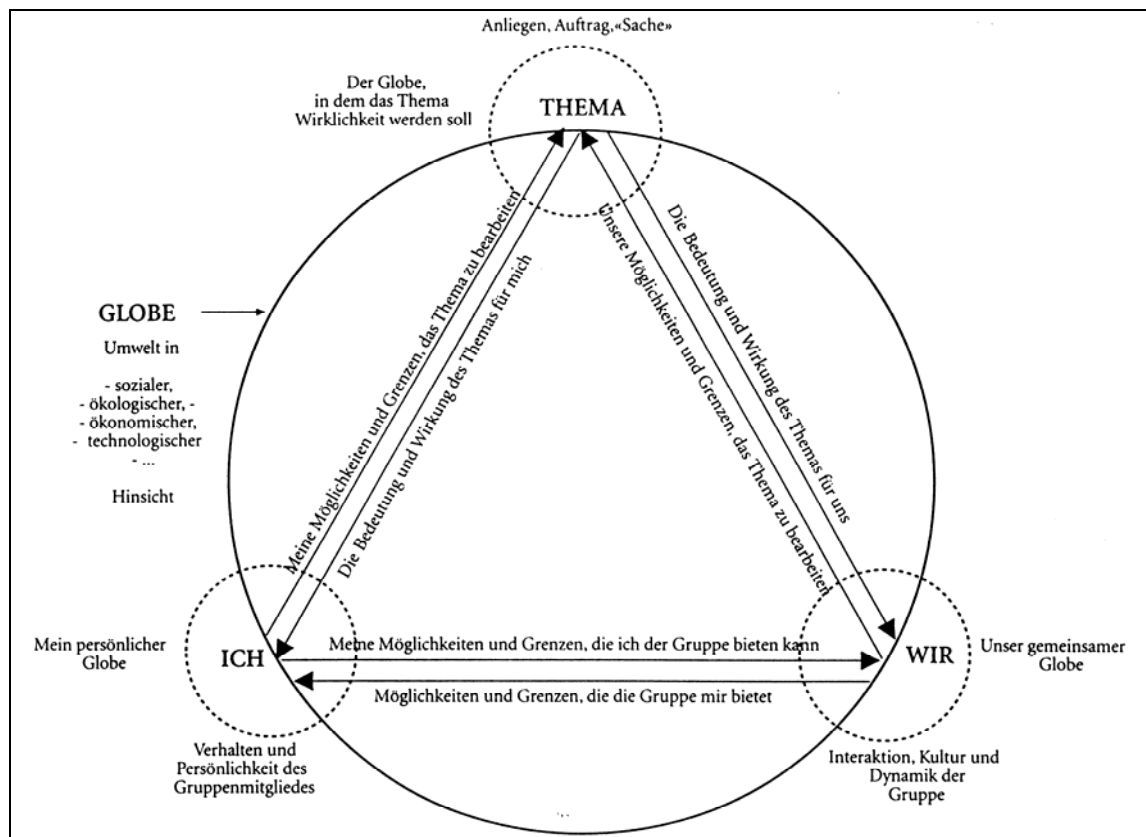
Der einzelne Mensch steht im Spannungsverhältnis von Unabhängigkeit und sozialer Eingebundenheit. Er ist ein eigenes System, jedoch auch wieder Subsystem größerer Systemkomplexe. COHN wendet sich bewusst „gegen eine subjektzentrierte Philosophie des ‚doing my own thing‘ (‚ich kümmere mich nur um meine eigenen Angelegenheiten‘)“ (WELLHÖFER 2001, S. 113). Eine „verantwortungsvolle Partnerschaft“ (COHN 2004, S. 98) zeigt sich dort, wo der Einzelne für sich Verantwortung übernimmt, aber das soziale Gegenüber nicht aus dem Blick verliert (vgl. 4.5.4. Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Außenorientierung: Eigenverantwortung versus Solidarität).

Systemzustände werden über Rahmenbedingungen gesteuert (vgl. KRIZ 1998, S. 41), die häufig nicht beliebig veränderbar sind, jedoch auch nicht unveränderlich (statisch) bleiben

(müssen). Deshalb ist es wichtig, bestehende Freiräume zu erkennen und zu nützen und, wo es notwendig ist, den äußeren Rahmen zu verändern bzw. wenigstens zu versuchen, diesen adäquater zu gestalten (vgl. u. a. 5.1.1. Organisatorische Bedingungen).

### Das dynamische Dreieck

Abbildung 34: Das TZI-Dreieck im Globe (entnommen aus LANGMAAK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 91)



Die Aufgabe des Lernberaters bzw. der ganzen Lerngruppe besteht nun darin, das ES, ICH und WIR in relativem Gleichgewicht zu halten. Die Bezeichnung „relatives Gleichgewicht“ resultiert daraus, dass es der Gruppe nie gelingen wird, ein vollkommenes Gleichgewicht zu erreichen. Der Lernberater hat die dynamische Balance der Gruppe zu reflektieren und seine Interventionen so zu setzen, dass Ungleichgewichte vermindert werden. Er stärkt also bewusst die Pole, die im Gruppenprozess bisher unterrepräsentiert waren. Persönliche (ICH), soziale (WIR) und sachliche Bedürfnisse (ES) sollen gleichermaßen Berücksichtigung finden, oder anders ausgedrückt, der Lernbegleiter ist der Wächter aller Dimensionen des Menschseins (vgl. ebd. S. 93; COHN/FARAU 1984, S. 352 ff.).



*GLOBE*

Mit GLOBE (englisch: Erdball) sind die natürlichen, sozialen und gesellschaftlichen Umweltfaktoren einer Gruppe gemeint. Sie bilden die Rahmenbedingungen, welche die Arbeit in der Gruppe bestimmt. Jedes Element im TZI-Dreieck hat außerdem noch seinen eigenen GLOBE (vgl. LANGMAAK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 91 ff.). Dabei geht es jedoch nicht darum, die Rahmenbedingungen in ihrer Vollständigkeit zu erfassen, was nicht möglich wäre (auf Grund der hohen Komplexität der systemischen Vernetzung), sondern für den Lernprozess relevante Bedingungen zu identifizieren, deren Einfluss als bedeutsam angesehen werden können (vgl. 5.1. Analyse relevanter Rahmenbedingungen).

*ICH*

Das ICH steht für die Einmaligkeit jedes einzelnen Gruppenmitgliedes. Je besser sich der Einzelne kennt und Zugang zu seinen eigenen Ressourcen hat, desto mehr kann die Gruppe davon profitieren und desto effektiver und effizienter kann die Bearbeitung des Themas erfolgen. OSSWALD formuliert diesen Umstand im schulischen Kontext wie folgt: „Eine lebendige Schule nimmt wie ein lebendiger Mensch die Tatsache erst, daß Menschen verschieden sind. Sie bejaht deshalb das Faktum, daß es verschiedene Zugänge zu einem Lerngegenstand gibt und daß es Sache der Lernenden ist, den eigenen Zugang zu wagen, Sache des/der Lehrenden aber sein muß, verschiedene Zugänge zuzulassen und unterstützend erschließen zu helfen“ (OSSWALD 2001, S. 231).

*WIR*

Durch die Interaktion der Gruppenmitglieder entsteht ein neues Ganzes. Ein Wir-Gefühl entwickelt sich, d. h. die Teilnehmer verstehen sich als Teil der Lerngruppe. Die sozial-kommunikative Dimension (vgl. 4.4.1.6.) muss ebenso gepflegt werden, wie die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse (vgl. METZINGER 1999, S. 16).

*ES*

Im Thema finden sich im Idealfall alle Lernenden wieder. So kann das Thema seine identitätsstiftende und motivierende Wirkung entfalten. Besondere Aufmerksamkeit gilt deshalb der Formulierung des Themas.

„Ein adäquat formuliertes Thema:

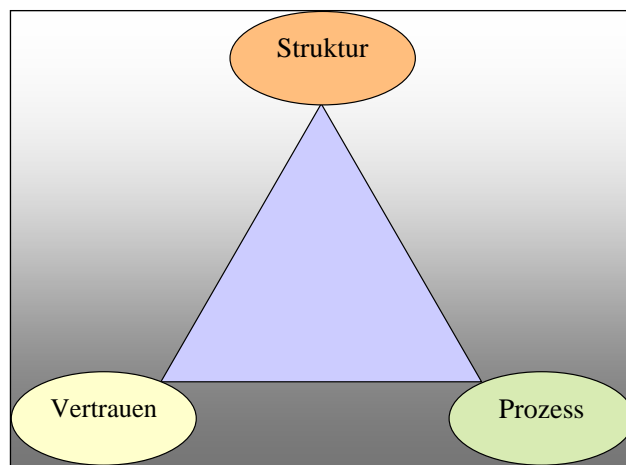
- ist kurz und klar formuliert, so dass es dem Gedächtnis stets präsent bleibt;
- ist nicht abgedroschen und langweilt deshalb auch nicht;
- ist in Bezug auf Sprache und Wissensanforderungen auf die Teilnehmer zugeschnitten;
- ist so gefasst, dass es niemanden ausschließt und niemandes Gefühle verletzt;
- ist nicht so eng (konkret) gefasst, um noch Raum zu lassen für freie Einfälle, Gedanken und Bilder,

und

- nicht so weit (abstrakt) gefasst, dass es alles zulassen und nichts fokussieren würde;
- hat auch gefühlsmäßigen Aufforderungscharakter (Gruppenjargon, witzige oder lyrische Formulierung, Anklingen an aktuelle Geschehnisse u. a.);
- eröffnet und begünstigt neue Lösungswege;
- ist jedoch nicht so einseitig formuliert, als dass es andere Möglichkeiten ausschliesse und dadurch manipulativ wäre;
- verstößt nicht gegen die Wertaxiomatik der Menschenrechte und die Wertaxiomatik der TZI;
- begünstigt den Prozess der Gruppe, sofern es, sowohl logisch auch als psychologisch, in die Sequenz der zu bearbeitenden Themen passt und die dynamische Balance zwischen den verschiedenen Anliegen der Teilnehmer und den Sachnotwendigkeiten in Betracht zieht;
- beachtet die verbale Ausdrucksfähigkeit und die Sprachgewohnheiten der Gruppenteilnehmer und
- bezieht die Möglichkeiten nonverbaler Themendarstellung ein (Bilder, Pantomime, Materialien mit Aufforderungscharakter)“ (COHN 2004, S. 322).

### Struktur – Prozess – Vertrauen

Abbildung 35: Das Struktur – Prozess – Vertrauens – Dreieck (vgl. LANGMAAK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 29)



In Ergänzung zum Dynamischen Dreieck fungiert das Struktur-Prozess-Vertrauens-Dreieck. Auch hier gilt es, die drei Aspekte in einer dynamischen Balance zu halten.

#### *Struktur*

Der Grad der Strukturierung, den der Lernberater zu leisten hat, ist abhängig von der Gruppenphase, in welcher sich die Lerngruppe befindet (vgl. 5.3.2.3. Phasen der Gruppen- und Teambildung). Die Struktur ist nicht Selbstzweck, sondern dient der effektiven und effizienten Bearbeitung der thematischen Herausforderungen.

*Prozess*

Der Prozess beschreibt die Dynamik des Lehr-Lerngeschehens. Prozesse werden vor allem durch die Beachtung der Balance zwischen dem „Prinzip der Rahmensetzung versus Prinzip der Offenheit“ (vgl. 4.5.2.) gefördert. Zu starke Vorgaben ersticken lebendige Lehr- und Lernprozesse, während ein Übermaß an Offenheit (Chaos) ebenfalls zur Lähmung führt und die Zielerreichung verhindert. Bei aller Prozessorientierung gilt es aber auch, die Ergebnisorientierung nicht aus dem Blick zu verlieren (vgl. 4.5.5 Prinzip der Prozessorientierung versus Prinzip der Ergebnisorientierung). So gehören Struktur und Prozess untrennbar zusammen. „Im ausweichlichen Fluß gibt es etwas Bleibendes; in der überwältigenden Beständigkeit steckt ein Element, das in den Fluß entkommt. Beständigkeit kann nur dem Fluß entrissen werden; und der vergängliche Augenblick kann die ihm angemessene Intensität nur durch seine Unterwerfung unter die Beständigkeit erreichen. Wer die beiden Elemente trennen möchte, wird keine Interpretation offenkundiger Tatsachen finden“ (WHITEHEAD 1987, S. 605).

*Vertrauen*

Das Ausmaß des Vertrauens zeigt an, inwieweit die Lernenden und Lehrenden bereit sind, sich in der Gruppe zu öffnen. Offenheit setzt u. a. die Beachtung der Prinzipien der Innenorientierung versus Außenorientierung voraus (vgl. 4.5.4.). Vertrauen ist eine unabdingbare Voraussetzung für das konstruktive Lösen von Konflikten und stellt als sichere emotionale Basis eine wichtige Rahmenbedingung für effektives Lehren und Lernen dar (vgl. u. a. HEROLD/LANDHERR 2003, S. 181; KLEIN 2005, S. 176).

**Praxis der TZI**

Die folgenden Regeln wollen als Leitlinien verstanden und nicht dogmatisch eingesetzt werden, denn für COHN stellt dieser Rahmen kein Hindernis, sondern eine Ermöglichung von Freiheit dar. So schreibt sie: „Ich glaube, dass nur eine feste Struktur Freiheit ermöglicht“ (COHN 2004, S. 113). Sie erkennt durchaus die Gefahren, die von einer technokratischen Anwendung der TZI-Regeln ausgehen können. Wenn hinter der TZI nicht die entsprechende Haltung steht (vgl. auch ROGERS Kernvariablen Empathie, unbedingte positive Wertschätzung und Echtheit in WEBER 1994, S. 68 ff.), dann wird mitunter das Gegenteil von Wachstum erreicht und die Lebendigkeit im Lernprozess eher behindert als gefördert. So sind die Regeln „keine absoluten Größen. Ihre Verabsolutierung ist Missbrauch und dient dem Geist, den sie bekämpfen möchten“ (COHN 2004, S. 128).

*Existenzielle Grundpostulate*

Die wichtigsten Regeln, welche für eine Steuerung einer Lerngruppe unentbehrlich erscheinen, werden in der TZI als „Existenzielle Grundpostulate“ bezeichnet. Auf sie bauen die anderen Regeln auf und ohne die Beachtung dieser Grundpostulate ist keine Balance zwischen den Dimensionen des Menschseins zu erreichen.

- „Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst“ (COHN 2004, S. 120).

Dieses Grundpostulat fordert jedes Mitglied der Lerngruppe auf, für sich Verantwortung zu übernehmen. COHN schreibt dazu: „Ich bin verantwortlich für meine Anteilnahme und meine Handlungen, nicht aber für die des anderen. Ich kann anbieten und biete an, so gut ich kann“ (ebd., S. 121). Lernende versuchen nicht selten, die Verantwortung für ihren Lernprozess an den Lehrenden zu delegieren oder sie hoffen darauf, dass ein anderes Mitglied der Lerngruppe für sie Entscheidungen trifft. Eigene Anliegen werden dann nicht direkt als solche gekennzeichnet und kommuniziert, sondern über Umwege und taktische Raffinessen in das soziale Geschehen eingebracht. Eine gegenseitige Verständigung wird dadurch erschwert, Missverständnisse gefördert und damit sinkt das Maß der Zufriedenheit all derer, die am Lernprozess beteiligt sind (vgl. SATIR 2002, S. 67 ff.). Präventive Maßnahmen sind u. a. das Hören auf sich selbst und andere, der Mut, Entscheidungen zu treffen und diese in den Gruppenprozess als seine Entscheidung einzubringen und die Bereitschaft, die Folgen seines Handelns (seiner Entscheidungen) zu tragen.

„Höre auf deine inneren Stimmen – deine verschiedenen Bedürfnisse, Wünsche, Motivationen und Ideen; brauche alle deine Sinne – höre, siehe, rieche und nimm wahr. Gebrauche deinen Geist, dein Wissen, deine Urteilkraft, deine Verantwortung, deine Denkfähigkeit. Wäge Entscheidungen sorgfältig ab. Niemand kann dir deine Entscheidungen abnehmen und niemand kann dir Kosten abnehmen, die dir durch Entscheidungen entstehen. *Du bist die wichtigste Person in deiner Welt, so wie ich in meiner.* Wir müssen uns untereinander klar aussprechen können und einander sorgfältig zuhören, denn dies ist unsere einzige Brücke von Insel zu Insel“ (COHN 2004, S. 164).

- „Störungen haben Vorrang“ (ebd., S. 122).

Störungen binden Energien und sind gerade dann wirksam, wenn sie nicht beachtet werden. „Störungen haben de facto Vorrang, ob Direktiven gegeben werden oder nicht. Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da: als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstreuung; die Frage ist nur, wie man sie bewältigt“ (ebd., S. 122). Die Zeit, die für das Bearbeiten der Störung eingesetzt wird, wird meist wieder gewonnen, da die Weiterarbeit dann entsprechend effektiver ist. Störungen grundsätzlicher Art können nicht immer sofort geklärt werden. Diese

brauchen einen Ort, Zeit usw. der späteren Bearbeitung. Das gleiche gilt für individuelle Störungen, die mit der Gruppendynamik nicht primär im Zusammenhang stehen. Allerdings ist hier nicht die Gruppe der geeignete Ort der Aussprache, sondern das Vieraugengespräch zu favorisieren (vgl. ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, Lesekarte: Störungen). „Das Postulat, daß Störungen und leidenschaftliche Gefühle den Vorrang haben, bedeutet, daß wir die Wirklichkeit des Menschen anerkennen; und diese enthält die Tatsache, daß unsere lebendigen, gefühlsbewegten Körper und Seelen Träger unserer Gedanken und Handlungen sind. Wenn diese Träger wanken, sind unsere Handlungen und Gedanken so unsicher wie ihre Grundlagen“ (COHN 2004, S. 122).

### *Hilfsregeln*

COHN beschreibt in ihren Publikationen so genannte Hilfsregeln, die jedoch situationspezifisch anzuwenden und keinesfalls dogmatisch zu verstehen sind. Denn ein starres „Regelsystem“, widerspricht der Vielfältigkeit von Lebens- und Gruppensituationen und dem Geist der TZI“ (COHN/FARAU 1984, S. 364).

- „Vertritt dich selbst in deinen Aussagen: Sprich per >>Ich<< und nicht per >>Wir<< oder per >>Man<<“ (COHN 2004, S. 124)!

Die Gruppenmitglieder verstecken sich nicht selten hinter dem Wir oder dem Man. Diese Kolonialisierung ist häufig nicht gerechtfertigt, da die anderen Gruppenmitglieder einen eigenen Standpunkt haben, der sich, wenn auch nur in Nuancen, von den Meinungen der übrigen Lernenden abhebt. Unterschiede werden verwischt, was das Lösungspotential einer Gruppe erheblich einschränken kann. Gerade bei scheinbar homogenen Gruppen ist es wichtig, die Unterschiede herauszuarbeiten, damit neue Wege eröffnet werden können. „Die verallgemeinernden Wendungen von >>Wir<<, wie z. B. in >>Wir glauben<<, >>man tut<<, >>jedermann denkt<<, >>niemand sollte<<, sind fast immer persönliche Versteckspiele. Der Sprechende übernimmt nicht die volle Verantwortung für das, was er sagt. Er versteckt sich hinter der öffentlichen Meinung oder einer nicht kritisch überprüften Majoritätsentscheidung, um sich selbst und seine Zuhörer zu überzeugen“ (ebd., S. 124).

- „Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Sage selbst aus und vermeide das Interview“ (ebd., S. 124).

Fragen sind nicht selten Scheinfragen, das bedeutet, dass hinter der Frage oft bereits ein fester Entschluss bzw. eine bestimmte Meinung steht. Es ist für den Fragenden beispielsweise klar, dass er jetzt eine Pause machen möchte. Trotzdem stellt er die Frage: „Möchten wir jetzt eine Pause machen“, statt „Ich fühle mich gerade müde. Ich glaube eine kurze Pause würde mir gut

tun und mich wieder mobilisieren. Deshalb möchte ich fünf Minuten an die frische Luft.“ „Echte Fragen verlangen Informationen, die nötig sind, um etwas zu verstehen oder Prozesse weiterzuführen. Authentische Informationsfragen werden durch die Gründe für die Informationswünsche persönlicher und klarer. Fragen, die kein Verlangen nach Information ausdrücken, sind unecht“ (ebd., S. 124).

- „Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle aus, was du sagst und tust“ (ebd., S. 125)!

Diese Hilfsregel wird oft missverstanden. Nicht jeder Lernende muss jederzeit sagen, was in seinem Inneren vorgeht. Nicht jede Antipathie muss mitgeteilt, nicht jede Meinungsverschiedenheit bis ins Detail durchdekliniert werden – aber alle Äußerungen der Lernenden sollen mit dem inneren Befinden übereinstimmen und das bedeutet eben nicht, dass es keine Geheimnisse mehr geben darf – aber sehr wohl, dass die Unaufrichtigkeit als lernhemmend erkannt und möglichst vermieden wird. „Wenn ich alles ungefiltert sage, beachte ich nicht meine und des anderen Vertrauensbereitschaft und Verständnisfähigkeit. Wenn ich lüge oder manipulierte, verhindere ich Annäherung und Kooperation. Wenn ich selektiv und authentisch (>>selective authenticity<<) bin, ermögliche ich Vertrauen und Verständnis“ (ebd.).

- „Seitengespräche als Signale aufnehmen“ (ebd., S. 100).

Seitengespräche kommen in jeder Lerngruppe vor, doch sind sie im Plenum meist nicht zielführend, da die Aufmerksamkeit der am Seitengespräch Beteiligten gebunden ist und häufig die anderen Gruppenmitglieder sich durch diese Subgruppe abgelenkt fühlen. Wichtige Beiträge dieser Kleingruppe gehen u. U. verloren und das Unruhepotenzial der Gesamtgruppe steigt meist an, weil Aufschaukelungsprozesse (gegenseitige Ablenkung) dazu führen, dass selbst die, die weiterhin auf das Plenum zentriert sind, nicht mehr aufpassen können. Deshalb geht es darum, die Teilnehmer der Seitengespräche wieder in das Plenum zurückzuführen, oder bei Bedarf eine alternative Kooperationsform zu wählen, die den Bedürfnissen der Lehrenden und Lernenden mehr entspricht (vgl. 5.3.2.4. Kooperationsformen).

- „Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt“ (COHN 2004, S. 127).

Falls mehrere Teilnehmer das Bedürfnis haben, sich zu einer Thematik zugleich zu äußern können die Wortmeldungen gesammelt und eine Gesprächsreihenfolge festgelegt werden. „Alle Anliegen derer, die gerne sprechen möchten, werden auf diese Weise kurz erörtert, bevor die volle Gruppenaktion weitergeht. Eine kurze Kommunikation mindert explosive Bedürfnisse, sich mitzuteilen, und befähigt die Gruppe zu wählen. Durch dieses Vorgehen wird die Entscheidung, wer sprechen soll, nicht allein vom Gruppenleiter übernommen, sondern

kommt durch autonome Entscheidung aller Teilnehmer zustande“ (ebd.). Die Gesprächssteuerung ist notwendig, damit keine Wortbeiträge übergangen werden und jeder Gehör findet.

- „Beobachte Signale aus Deiner Körpersphäre und beachte Signale dieser Art bei anderen Teilnehmern“ (WEBER 1994, S. 20).

Ein Großteil der Kommunikation spielt sich auf der nonverbalen Ebene ab (vgl. ebd.). Der Körper kann uns wichtige Informationen liefern (z. B. darüber, wie wohl ich mich gerade in der Gruppe fühle). Da die nonverbale Kommunikation aber nicht eindeutig ist, ist bei der Interpretation Vorsicht geboten. Bei als bedeutsam empfundenen Signalen ist es deshalb besser nachzufragen, als zu voreiligen Schlüssen zu kommen (vgl. auch COHN 2004, S. 124 ff.).

- „Verwende den Dreischritt: <<Ich nehme wahr, dass ... und das bedeutet für mich ... und deshalb will ich tun...>>“ (LANGMAAK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 101).

Diese Regel soll helfen, die häufig unbewusste Vermengung von Beobachtung, Interpretation und Konsequenz bewusster zu machen. Damit wird die eigene Konstruktion als solche eindeutig identifiziert. Außerdem haben die anderen Gruppenmitglieder die Möglichkeit, ebenfalls ihre Sicht der Dinge authentisch in den Konstruktionsprozess mit einzubringen (vgl. auch LINDEMANN 2006, S. 193).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Ist es weitgehend gelungen, die Balance zwischen ICH, WIR und THEMA bzw. zwischen Struktur, Prozess und Vertrauen zu halten?
- Welcher (Hilfs-)Regel soll noch mehr Beachtung geschenkt werden?

### **5.3.2.2. Gruppenprinzipien**

Auch wenn es aus systemtheoretischer Perspektive keine Handlungsanleitungen in der Pädagogik gibt, die in jedem Fall Gültigkeit besitzen (vgl. u. a. LINDEMANN 2006, S. 10; SIMON 2006, S. 28), so lassen sich doch Orientierungsmarken setzen, die für das Arbeiten und Lernen mit Gruppen und Teams von genereller Bedeutung sind (vgl. ERL 1980, S. 25 ff.). Diese Gruppenprinzipien müssen jedoch situativ interpretiert werden (vgl. LINDEMANN 2006, S. 196 ff.; 5.3.2.3. Phasen der Gruppen- und Teambildung;).

**Da anfangen, wo die Gruppe steht**

Erwachsenenlernen als Anschlusslernen hat die „Andockstationen“ bei den Teilnehmern ausfindig zu machen und zu nützen (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 18; SPITZER 2003, S. 12). „Die Subjektivität und Verschiedenheit jeweiliger Erfahrungen, Interessen und Motive ist hierbei ein notwendiger Ansatzpunkt pädagogischen Handelns und kein durch Selektion, Homogenisierung oder Vereinheitlichung auszuschaltender Störfaktor“ (LINDEMANN 2006, S. 197). Steht z. B. eine hohe emotionale Betroffenheit im Vordergrund, dann sollte der Lernbegleiter diese aufnehmen und inhaltliche Belange vorerst zurückstellen, da dafür wenig Kapazitäten frei sein werden (vgl. COHN 2004, S. 122). Selbstorganisiertes Lernen als Teil einer neuen Lernkultur kann nur als Zielstellung einer Entwicklung verstanden und nicht als Fähigkeit a priori vorausgesetzt werden. Die Teilnehmer benötigen also in der Regel Unterstützung auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen (vgl. u. a. HEROLD/LANDHERR 2003, S. 12; ARNOLD/LERMEN 2005, S. 55).

**Entwicklungsmöglichkeiten und Grenzen aufzeigen**

Lernen findet immer unter der Prämisse begrenzter Ressourcen statt. Diese Begrenzung bietet jedoch Entwicklungsräume, die es zu nützen gilt. Grenzen haben eine Orientierungsfunktion und gemeinsam vereinbarte Regeln können eine produktive Verbindlichkeit in Gruppen gewährleisten (vgl. COHN 2004, S. 120).

**Raum für Entscheidungen bieten**

Erwachsenengemäßes Lernen schließt ein hohes Maß an Partizipation mit ein (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 16). Erwachsene verfügen über einen reichhaltigen Schatz an Erfahrungen und Kompetenzen. Synergieeffekte kommen dann zum Tragen, wenn sich jeder gemäß seinen Fähigkeiten einbringen kann. Der Seminarleiter sollte stets bedacht sein, den Entscheidungsspielraum der Teilnehmer möglichst groß zu halten und kontinuierlich auszuweiten. Dies schließt die Bereitschaft des Lernbegleiters ein, seinen eigenen Machtbereich reflektiert zu beschränken (vgl. WENZIG 2005, S. 143).

**Mit der Stärke jedes Einzelnen arbeiten**

Ressourcen orientiertes Arbeiten verspricht mehr Erfolg, als die Konzentration auf die Defizite. Auf den Stärken kann aufgebaut werden (vgl. LINDEMANN 2006, S. 173). Die Defizit orientierte Perspektive zeigt dagegen meist nur auf, wie es nicht funktioniert. Hilfreiche Lösungen sind damit aber noch nicht in Sicht. Trotzdem ist die Analyse der Defizite



nicht gänzlich zu verwerfen, da diese wertvolle Hinweise darauf gibt, wo Veränderungsanstrengungen notwendig sind (vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 71; KLEIN 2005, S. 159; vgl. 4.5.3. Prinzip des positiven Denkens versus Prinzip der realistischen Einschätzung der vorhandenen Möglichkeiten).

### **Zusammenarbeit pflegen**

Die Entwicklung der individuellen Potenziale ist eng mit der Entwicklung der Gruppen- bzw. Teampotenziale verbunden. Der Einzelne entwickelt sich mit Hilfe der anderen (vgl. HOLTSMIDT/ZISENIS 2005, S. 109; LINDEMANN 2006, S. 158). Wenn sich einzelne Teammitglieder in die Gruppe einbringen, profitieren sie wieder durch die Gruppe, indem die Ideen, Vorschläge und Impulse weiterentwickelt und ergänzt werden. Viele Herausforderungen der modernen Zeit sind nur durch die Zusammenarbeit von mehreren Menschen und Gruppen zu bewältigen (vgl. u. a. SPITZER 2003, S. 296). Die Gruppe bietet eine Feedbackoberfläche, die der Einzelne als Spiegel nützen kann. Die Zusammenarbeit in der Gruppe befriedigt außerdem das Bedürfnis nach Zugehörigkeit (vgl. REICH 2000, S. 200).

### **Sich entbehrlich machen**

Wenn die Gruppe der Entwicklung des einzelnen Teilnehmers dient, dann kann es nicht Sinn und Zweck sein, die Teilnehmer vom Leiter abhängig zu machen bzw. zu halten (vgl. u. a. ARNDT/KRAUSE/HELLER 2005, S. 65). Da auch Helfersysteme die Tendenz zur Systemerhaltung in sich tragen, ist es wichtig, bestehende Abhängigkeiten zu überprüfen und auf deren Notwendigkeit und Entwicklungsförderlichkeit kritisch zu hinterfragen (vgl. u. a. (KLEIN/KASTNER-PÜSCHEL/BÖLTER 2005, S. 93). Die Versuchung „des sich gegenseitig Unentbehrlichmachens“ ist groß. So ist es für die Teilnehmer oftmals bequemer, den Seminarleiter um Hilfe zu bitten, als selbst den steinigen Weg der Erkenntnis zu gehen (vgl. u. a. HEROLD/LANDHERR 2003, S. 117). Andererseits schmeichelt die Bewunderung der Teilnehmer dem Seminarleiter u. U. so sehr, dass dieser bestrebt ist, seine Überlegenheit abzusichern (vgl. REICH 2000, S. 273 f.).

Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater

- Ist das Anforderungsniveau der Gruppensituation angemessen?
- Werden die gemeinsam vereinbarten Regeln eingehalten?

- Haben die Lernenden genügend Möglichkeiten, um selbst Entscheidungen treffen zu können?
- Werden die Stärken des Einzelnen gestärkt?
- Gibt es ausreichend Gelegenheiten der Zusammenarbeit?
- Hält sich der Lernberater dann zurück, wenn ein Lernender diese Aufgabe übernehmen kann?

### **5.3.2.3. Phasen der Gruppen- und Teambildung**

In der Gruppenpädagogik werden idealtypische Phasen der Gruppenentwicklung beschrieben, die je nach Autor unterschiedlich benannt werden (z. B. „Orientierungsphase“, „Abgrenzungsphase“, „Klärungsphase“, „Arbeitsphase“; BIRKER/BIRKER 2001, S. 52; „Fremdheitsphase“, „Machtkampfphase“, „Harmonisierungsphase“, „Differenzierungsphase“, „Loslösungsphase“; SCHILLING 1995, S. 30), inhaltlich jedoch weitgehend übereinstimmen. Im Folgenden werden die Bezeichnungen der Gruppenphasen von BERNSTEIN/LOWY (BERNSTEIN/LOWY 1969, S. 54 ff.) verwendet, da dieses Modell im pädagogischen Kontext am meisten Anwendung findet (vgl. BÖHM 2000, S. 27). So ist in Gruppen und Teams eine Orientierungsphase, Machtkampfphase, Vertrautheitsphase, Differenzierungsphase und Trennungsphase zu beobachten. Diese Phasen werden keineswegs schrittweise von der Orientierungsphase bis zur Trennungsphase durchlaufen. Häufig gibt es Rückfälle in Vorläuferstadien oder es werden einzelne Phasen übersprungen bzw. im Laufe des Gruppenprozesses nicht erreicht (z. B. die Differenzierungsphase; vgl. PAUSEWANG 1995, S. 226).

#### **1. Orientierungsphase**

##### **Merkmale**

Die Orientierungsphase ist geprägt durch die Unsicherheit der Lernenden (vgl. BÖHM 2000, S. 28). Diese Unsicherheit beruht darauf, dass die Teilnehmer mit vielen didaktisch-methodischen Aspekten, welche die Anfangssituation mit sich bringt, noch nicht vertraut sind. Sie kennen sich untereinander meist nicht, der Tagungsort kann ebenfalls fremd sein und auch der Seminarleiter ist nicht selten ein Unbekannter (vgl. BIRKER/BIRKER 2001, S. 52). Die Teilnehmer haben also viel mehr Fragen als Antworten und das Unbekannte der Situation löst Ängste aus. Die Lernenden halten sich deshalb zunächst zurück, suchen beim Leiter nach Orientierung und Halt in der inhaltlichen Auseinandersetzung. Obwohl die Gefühlsdynamik sehr stark ist, kann diese Ebene noch nicht offen besprochen werden, da die nötige Sicherheit

bzw. das erforderliche Vertrauen hierzu fehlt (vgl. KLEIN 2005, S. 176). In dieser Phase stehen die Teilnehmer im Spannungsfeld zwischen Distanz und Annäherung (vgl. auch TUSCHKE 1995, S. 174).

### **Exemplarischer Bezug zu den methodischen Prinzipien**

Der Seminarleiter hat in dieser Phase die Aufgabe, der inneren Unsicherheit der Teilnehmer durch möglichst klare äußere Strukturen Einhalt zu gebieten (vgl. 4.5.2. Prinzip der Rahmensetzung versus Prinzip der Offenheit). Je größer die Unsicherheit bei den Teilnehmern ist, desto mehr sind diese auf die Sicherheit des äußeren Rahmens angewiesen (vgl. 4.5.6. Prinzip des Wandels versus Prinzip der (Selbst-) Erhaltung: Verunsicherung versus Versicherung). Der äußere Rahmen, wie z. B. Zeitstruktur, Arbeitsweise, mögliche inhaltliche Bausteine usw., ist durch den Seminarleiter mit den Teilnehmern zusammen abzustecken (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 16; HOLTSMIDT/ZISENIS 2005, S. 113), wobei zu beachten ist, dass sich die Mitwirkungs- und Kooperationsfähigkeit der Teilnehmer in relativ engen Grenzen hält (vgl. METZINGER 1999, S. 43). Gerade in der Anfangsphase ist es wichtig, eine optimistische Erwartungshaltung der Teilnehmer zu fördern (vgl. MÜLLER 2004, S. 19) und bereits zu Beginn Enttäuschungsprophylaxe zu betreiben (vgl. 4.5.3. Prinzip des positiven Denkens versus Prinzip der realistischen Einschätzung der vorhandenen Möglichkeiten), d. h. zwar zu betonen, was alles im Seminar bearbeitet werden kann, jedoch genau so deutlich zu machen, welche Erwartungen auf Grund der Rahmenbedingungen nicht erfüllt werden können (vgl. ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, Lesekarte: Einsteigen).

### **Exemplarischer Bezug zur TZI**

Da das ICH sehr stark im Vordergrund steht, kann wenig im WIR gedacht werden. Auch die Aufnahmebereitschaft für Inhalte ist gering und die Dynamik des ICHs überlagert das WIR und das ES. Der Lernberater sollte deshalb taktvoll auf das ICH und seine Gefühlsdynamik eingehen. „Gefühle brauchen keine Rechtfertigung und Zensorenschaft, sondern Verständnis“ (COHN 2004, S. 164). Kommt das ICH zu kurz, dann ist die notwendige Ausgangsbasis für eine Weiterentwicklung nicht gegeben. Der Seminarleiter hat deshalb Signale zu setzen, dass jeder Einzelne mit seinen Bedürfnissen anerkannt ist und sich sicher in der Gruppe fühlen kann (vgl. ebd.). Dem GLOBE sollte der Seminarleiter erhöhte Aufmerksamkeit schenken. Es geht darum, durch Strukturierung Lehr-Lernprozesse zu ermöglichen und das Vertrauen der Teilnehmer zu gewinnen (vgl. u. a. MATZDORF 2001, S. 381 ff.).

### **Exemplarischer Bezug zu den Gruppenprinzipien**

In der Orientierungsphase ist es vor allem notwendig, da anzufangen, wo die Gruppe steht (vgl. ERL 1980, S. 26). Nur wenn es der Lernbegleiter versteht, die Teilnehmer an ihrem

Standort abzuholen, sind sie bereit und fähig, sich auf das weitere Lerngeschehen einzulassen und können und wollen mitgehen. Das Aufzeigen von Entwicklungsmöglichkeiten und Grenzen bietet die nötige Sicherheit und hat nichts mit autoritärem Machtgehabe des Leiters zu tun (vgl. PAUSEWANG 1995, S. 227). Sanfte Partizipation setzt bereits zu Beginn das Signal, dass eine Mitwirkung der Beteiligten erwünscht ist, ohne dass die Teilnehmer durch zu geringe Steuerung dem Gefühl der Verlorenheit ausgesetzt werden (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 16; HOLTSCHMIDT/ZISENIS 2005, S. 113).

### **Exemplarischer Bezug zu den Dimensionen des Menschseins**

Die Steuerung bezieht sich vornehmlich auf die Ratio. Die Informationen dienen jedoch nicht dem kognitiven Zugewinn, sondern der emotionalen Stabilisierung. Zentrale Inhalte, die nichts mit den Rahmenbedingungen zu tun haben, gehören deshalb nicht in die Anfangsphase einer Gruppe. „Für die wirkliche Aneignung des ‚Stoffs‘ ist noch zu wenig psychische Energie da, da die TN (Teilnehmer; SR) noch mit der sozialen Situation beschäftigt sind. Zu Beginn gegebene Informationen werden also nicht oder nur unzureichend wahrgenommen“ (ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, Lesekarte: Einsteigen). Die emotional-affektive Dimension darf aber nicht gänzlich in den Hintergrund gedrängt werden. Auch wenn die Unsicherheit als bedrohlich erlebt wird, sollte der Lernbegleiter einen geschützten Rahmen bieten, in dem diese Unsicherheit zum Ausdruck gebracht werden kann (vgl. COHN 2004, S. 164). Die Steuerung über die ethisch-wertende Dimension bietet die Möglichkeit, erste Regeln der Zusammenarbeit zu etablieren (vgl. ebd., 120 ff.). Dieser Orientierungsrahmen ist jedoch als vorläufig anzusehen, der im Laufe der weiteren Gruppenentwicklung modifiziert werden sollte, da zunächst die Vorstellungen des Leiters die zentrale Rolle spielen werden (aufgrund der Zurückhaltung der Teilnehmer; vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 16; METZINGER 1999, S. 43).

## **2. Machtkampfphase**

### **Merkmale**

Die Teilnehmer testen den Lernbegleiter (vgl. TUSCHKE 1995, S. 174 ff.) und so wird beispielsweise sein thematisches Angebot abgewertet oder seine Kompetenz in Frage gestellt. Der Machtkampf beschränkt sich jedoch nicht nur auf den Seminarleiter, sondern die Teilnehmer untereinander tragen ebenfalls Positionskämpfe aus (vgl. BIRKER/BIRKER 2001, S. 52), welche mehr oder weniger offen ausgefochten werden. Auch subtile Mittel werden eingesetzt (z. B. keines Blickes würdigen) und es geht in dieser Phase darum, eigene Ansprüche durchzusetzen. Trotzdem ist diese Phase wichtig und notwendig, um seine eigene

Rolle in der Gruppe finden zu können (vgl. BÖHM 2000, S. 28 f.). Sie kann wesentlich zur Transparenz und zur späteren produktiven Arbeit beitragen, da ungeklärte Positionen die Kräfte der Gruppe binden (vgl. COHN 2004, S. 122 f.).

### **Exemplarischer Bezug zu den methodischen Prinzipien**

Der Lernbegleiter hat darauf zu achten, auf wessen Kosten der Machtkampf geht (vgl. BÖHM 2000, S. 29). Sind die eingesetzten Mittel noch im Rahmen des Vertretbaren oder wird der Machtkampf mit unfairen Mitteln geführt? Ein unbegrenzter Kampf endet u. U. im Chaos und in der gegenseitigen Beschädigung – eine begrenzte Positionssuche dagegen bringt Ordnung und sollte in eine gegenseitige Unterstützung führen. Da es den Teilnehmern ein Anliegen ist zu erfahren, wer der Trainer ist, sollte dieser das Austesten zulassen können. Dies bedeutet jedoch nicht, dass er keine Grenzen setzt – im Gegenteil: Um Profil zu gewinnen, muss der Seminarleiter Position beziehen (vgl. PAUSEWANG 1995, S. 228). Die Teilnehmer brauchen für ihre eigene Sicherheit einen einschätzbaren Leiter (vgl. 4.5.1. Prinzip der bewussten Angleichung versus Prinzip der kritischen Distanz: Reversibilität versus Rollenstatus) und Konfliktsituationen gilt es zu bearbeiten (COHN 2004, S. 122 f.). Eine zu große Offenheit von Seiten der Teilnehmer darf der Lernbegleiter nicht einfordern (vgl. PAUSEWANG 1995, S. 228), da das Klima diese nicht zulässt (wegen der erhöhten Verletzlichkeit, die eine Öffnung mit sich bringt; vgl. 4.5.1. Prinzip der bewussten Angleichung versus Prinzip der kritischen Distanz: Transparenz versus Schutz der Intimsphäre). Der Lernbegleiter kann zu einem Feedback anregen, welches sich auf den eigenen Gruppenprozess bezieht. Wobei hier wieder darauf zu achten ist, dass ein großes emotionales Schutzbedürfnis besteht.

### **Exemplarischer Bezug zur TZI**

Auch in der Machtkampfphase steht das ICH im Vordergrund, da es um die Frage geht: Wer bin ich im Kontext der anderen? Das Wir-Gefühl als Gesamtgruppengefühl ist noch wenig ausgeprägt (vgl. BIRKER/BIRKER 2001, S. 52). Es werden aber Koalitionen gegen andere gebildet (Fragen: Wer gehört zu mir? Auf wen kann ich bauen? Wem kann ich vertrauen?). „Die Entwicklung des WIR besteht im Erzeugen eines interaktionalen Netzwerks und eines WIR-Gefühls, das in der Bewußtwerdung eines latenten, noch undeutlichen Gemeinsamen liegt, eines auf tieferer Ebene immer schon In-Beziehung-Seins, das zum Wesen menschlicher Existenz gehört. Das interaktionale Netzwerk, das dieses existentielle In-Beziehung-Sein auf die Erlebnisebene hebt, ist nicht irgendwie vorab gegeben oder vorhanden, sondern muß in jeder Gruppe von den Mitgliedern selbst, gleich welcher Herkunft und Kompetenz, erst hergestellt werden“ (MATZDORF 2001, S. 373 f.). Gerade die Machtkampfphase ist deshalb ein notwendiger Prozess, damit das „Seinen-Platz-Finden“ (ebd.) gelingen kann.

**Exemplarischer Bezug zu den Gruppenprinzipien**

Der Lernbegleiter hat hier, wie bereits angesprochen, für einen begrenzten Machtkampf Sorge zu tragen (vgl. PAUSWANG 1995, S. 288). Aus diesem Grund steht das Gruppenprinzip „Entwicklungsmöglichkeiten und Grenzen aufzeigen“ im Vordergrund (vgl. METZINGER 1999, S. 43). Der Einzelne braucht die Chance, sich profilieren zu können. Deshalb hat der Lehrende mit den Stärken des Einzelnen zu arbeiten (vgl. ERL 1980, S. 27). Damit sich dafür die Gelegenheit bietet und die Teilnehmer sich nicht noch weiter distanzieren, ist als Gegenpol aber auch die Zusammenarbeit zu pflegen (vgl. METZINGER 1999, S. 16).

**Exemplarischer Bezug zu den Dimensionen des Menschseins**

Da es um das Kräfteressen geht und die Teilnehmer ihre Kompetenz am Besten über das Handeln darstellen können, sollte jedem Gruppenmitglied die Gelegenheit gegeben werden, sich durch aktives Verhalten Profil zu verschaffen (vgl. BIRKER/BIRKER 2001, S. 52; BÖHM 2000, S. 28 f.; TUSCHKE 1995, S. 174 ff.). Die Steuerung geschieht hier deshalb vornehmlich durch die psycho-motorische Dimension des Menschen. Kognitive Inhalte dienen sowohl als Möglichkeit der Profilierung (vgl. MATZDORF 2001, S. 374), als auch im Hinblick auf die emotionale Dimension als „Kühlflüssigkeit“ für zu heftige Auseinandersetzungen. Wichtig ist jedoch die Erkenntnis, dass sich emotionale Konflikte kaum auf der rationalen Ebene lösen lassen. So sollte der Lernbegleiter wieder für die Gefühle Ausdrucksmöglichkeiten anbieten (vgl. u. a. BIRKENBIHL 2000, S. 235 ff.; ROGERS 1985, S. 124 ff.). Ethisch-wertende Steuerungsmittel (Regeln) dienen ebenfalls zur Konfliktbegrenzung (vgl. u. a. PAUSEWANG 1995, S. 228; COHN 2004, S. 120 ff.).

**3. Vertrautheitsphase****Merkmale**

Die Teilnehmer haben ihre Position in der Gruppe gefunden. Sie fühlen sich relativ sicher. Es haben sich Regeln für das Zusammenarbeiten in der Gruppe herauskristallisiert. Das Wir-Gefühl ist stark (vgl. BÖHM 2000, S. 29 f.). Ein übermäßiger Gruppendruck kann dazu führen, dass der einzelne Lernende sich von seiner eigenen Meinung abbringen lässt, obwohl keine innere Übereinstimmung mit der Gruppenmeinung besteht (vgl. PAUSEWANG 1995, S. 229). Die gegenseitige Unterstützung ist jedoch meist hoch. Die Gruppe arbeitet weitgehend produktiv (vgl. BIRKER/BIRKER 2001, S. 52; TUSCHKE 1995, S. 177).

**Exemplarischer Bezug zu den methodischen Prinzipien**

Der Seminarleiter kann sich behutsam zurücknehmen (vgl. 4.5.4. Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Außenorientierung: Selbstkontrolle versus Fremdkontrolle).

Auf Grund des u. U. hohen Gruppendrucks sollte er Raum für offene Kritik anbieten (vgl. 4.5.7. Prinzip der Komplexitätssteigerung versus Prinzip der Komplexitätsreduktion: Perspektivenvielfalt versus Konzentration auf eine bzw. wenige Sichtweisen). Einzelarbeitsphasen und Gruppenphasen können meist relativ problemlos abgewechselt werden (während in den beiden vorhergehenden Phasen häufiger im Plenum gearbeitet wird). Insgesamt bemüht sich der Lernbegleiter um die Integration aller Teilnehmer in die Gesamtgruppe, ohne dass ein zu großer Gruppendruck die notwendige Meinungsvielfalt gefährdet (vgl. 4.5.4. Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Außenorientierung: Eigenverantwortung versus Solidarität).

### **Exemplarischer Bezug zur TZI**

Das WIR rückt in den Vordergrund. Auf Grund der Sicherheit und des weitgehend befriedigten ICHs kann die Auseinandersetzung mit dem ES (=Thema) in die Tiefe gehen. Thematische Schwerpunkte können das erste Mal mit der nötigen Kapazität bearbeitet werden und die Machtfragen treten in ihrer Bedeutung zurück. „Das Gegenstück zum Entwurf einer kooperativen TZI-Gruppe sind Gruppen, in den hierarchische Machtbeziehungen zentral sind. Solche Systeme sind oder werden inhuman, weil sie durch Zwangsmechanismen ihre Mitglieder depersonalisieren. Freilich ist jede Gruppe der Dynamik ausgesetzt, vorhandene Autoritätsmuster zu aktualisieren oder sich in Machtbeziehungen hineinzumanövrieren. Das Ausmaß, in dem es gelingt, sie offenzulegen und zu bearbeiten, ist Indiz für ein WIR-Klima, in dem die einzelnen Personen, auf das gemeinsame ES bezogen, sich in ihrer Autonomie wechselseitig akzeptieren“ (MATZDORF 2001, S. 375).

### **Exemplarischer Bezug zu den Gruppenprinzipien**

In der Vertrautheitsphase kann der Gruppe mehr Raum für eigene Entscheidungen zugestanden werden (vgl. METZINGER 1999, S. 44; PAUSEWANG 1995, S. 229). Die begrenzende und sicherheitsbietende Funktion des Leiters steht nicht mehr im Vordergrund. Die Prinzipien „mit der Stärke jedes Einzelnen arbeiten“ und „Zusammenarbeit pflegen“ stehen gleichberechtigt nebeneinander (vgl. ERL 1980, S. 27; METZINGER 1999, S. 16). So hat sowohl der Einzelne seinen Platz in der Gruppe als auch die Teilnehmer sich als Gruppe gefunden.

### **Exemplarischer Bezug zu den Dimensionen des Menschseins**

Die kognitive Steuerung kann hier zur Geltung kommen. Die inhaltliche Auseinandersetzung dient hier nicht mehr als Vehikel für andere Absichten. Die Gruppe handelt produktiv, so dass auch eine psycho-motorische Lenkung Erfolg verspricht. Die mehr oder weniger durch den Seminarleiter gesetzten Grenzen in der Orientierungsphase und durch die Machtkampfphase

wieder in Frage gestellten Regeln (vgl. u. a. PAUSEWANG 1995, S. 227; BIRKER/BIRKER 2001, S. 52; BÖHM 2000, S. 28 f.), haben in der Vertrautheitsphase einen gruppenverbindlichen Charakter erhalten. Eine ethisch-wertende Steuerung ist durch die Gruppe selbst erreichbar. Emotionale Lenkung wird ebenfalls möglich, wobei diese Form der Steuerung erst in der Differenzierungsphase ihren Höhepunkt erreicht.

#### **4. Differenzierungsphase**

##### **Merkmale**

In der Differenzierungsphase ist es den Teilnehmern möglich, „ICH“ zu sein. Das bedeutet, dass maskenhaftes Verhalten nicht mehr benötigt wird und die Unterschiedlichkeit der einzelnen Persönlichkeiten gegenseitige Akzeptanz findet (vgl. BÖHM 2000, S. 30). Das Team arbeitet im produktiven Spannungsfeld zwischen Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit (vgl. TUSCHKE 1995, S. 177 f.). In dieser Phase beginnt die eigentliche Teamarbeit und Synergieeffekte können voll ausgeschöpft werden (vgl. RODEHAU 1999, S. 5 ff.). Die Zusammenarbeit wird als Bereicherung empfunden, wobei sich alle Teilnehmer für den Teamprozess verantwortlich fühlen. Die emotionale Dimension des Menschseins findet genauso ihren Platz wie alle anderen Dimensionen.

##### **Exemplarischer Bezug zu den methodischen Prinzipien**

Der Lernbegleiter kann auf die Selbstorganisation der Gruppe vertrauen (vgl. 4.5.4. Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Außenorientierung: Intrinsische Motivation versus extrinsische Motivation, Selbstkontrolle versus Fremdkontrolle, Selbstkonstruktion versus Konfrontation mit der „Überlieferung“). Er hebt sich in seiner Funktion nicht mehr (wesentlich) von den anderen Teammitgliedern ab, eine gleichberechtigte Zusammenarbeit wird möglich und die Leitung des Teams kann je nach Problemstellung von unterschiedlichen Teammitgliedern übernommen werden (vgl. 4.5.1. Prinzip der bewussten Angleichung versus Prinzip der kritischen Distanz: Reversibilität versus Rollenstatus).

##### **Exemplarischer Bezug zur TZI**

Das ICH, das WIR und das ES stehen im dynamischen Gleichgewicht. Alle Teammitglieder tragen zur Balance bei. Es stellt sich das Gefühl und die Haltung ein: „Ich bin ich und wichtig für mich und dich. Du bist du und wichtig für dich und mich. Wir sind füreinander mitverantwortlich, jedes Ich ist ein Wir-Anteil“ (PAUSCH/TERFURTH 2001, S. 389).

##### **Exemplarischer Bezug zu den Gruppenprinzipien**

Der Trainer hat sich in dieser Phase entbehrlich zu machen. Einflussphären, die durch einen Teilnehmer abgedeckt werden können, sollte er räumen. Es geht hier mehr um das Beob-



achten und Genießen als um das Anstoßen von Aktivitäten (vgl. METZINGER 1999, S. 44). Immer wieder muss sich der Lernbegleiter fragen, ob er den Respekt vor der Selbstorganisationsfähigkeit des Teams kommuniziert oder doch durch subtile Strategien die Abhängigkeit von seiner Führung gewährleisten will. Eigene Ideen sind nur noch äußerst sparsam einzubringen, damit das Team vor allem in der Anfangszeit dieser Phase nicht wieder in ein früheres Stadium regrediert (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 15 f.).

### **Exemplarischer Bezug zu den Dimensionen des Menschseins**

In der Differenzierungsphase können alle Steuerungsmittel eingesetzt werden. In allen Dimensionen des Menschseins kann agiert und reflektiert werden.

## **5. Trennungsphase**

### **Merkmale**

In der Trennungsphase treten häufig Gefühle des Schmerzes und der Trauer auf (vgl. BÖHM 2000, S. 30 f.). Es wird offensichtlich, dass die Zusammenarbeit ein Ende findet und bei so manchem Teilnehmer besteht die Sehnsucht, das Vergangene festzuhalten. „Die Endphase einer Lerngruppe bedarf der gleichen Aufmerksamkeit wie die anderen Phasen. Sie leidet mitunter etwas darunter, dass wir Aufbau und Entwicklung als positiv, kreativ und energievoll erleben, Ende und Auflösen dagegen als belastend und mit einem Gefühl von Verlust umgeben“ (LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 237). Die Außenorientierung der Lernenden und Lehrenden nimmt deutlich zu. So werden in dieser Phase z. B. die Handy-Gespräche häufiger und Terminvereinbarungen für die folgenden Tage getroffen. Die Teilnehmer gehen mit der Trennungssituation sehr unterschiedlich um (vgl., ebd. S. 239). Die einen idealisieren vielleicht die vergangenen Erlebnisse, die anderen stellen die Erfahrungen in ein schlechtes Licht (vgl. METZINGER 1999, S. 44). Gerade die negative Bewertung kann die Trennung erleichtern. Aggressive und depressive Gefühle und Tendenzen können von den Teilnehmern Besitz ergreifen. Adressen und Telefonnummern werden ausgetauscht und das Versichern eines baldigen Wiedersehens macht die Endgültigkeit der Situation erträglicher (vgl. PAUSEWANG 1995, S. 232). Die Trennungsphase wird i. d. R. umso intensiver erlebt werden, je länger die Zusammenarbeit der Gruppe andauerte.

### **Exemplarischer Bezug zu den methodischen Prinzipien**

Der Seminarleiter hat nun die Aufgabe, das Steuer in seine Hand zu nehmen (vgl. 4.5.2. Prinzip der Rahmensetzung versus Prinzip der Offenheit). „Themensetzung und Struktur liegen wieder stärker in den Händen des Leiters, der beides so handhabt, dass ein Abgleiten in neue emotionale Tiefen vermieden wird“ (LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000,

S. 238). Durch einen Rückblick und einen Ausblick (vgl. ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, Lesekarte: Auswerten) kann er sowohl die Brücke zur Vergangenheit als auch zur Zukunft schlagen (vgl. 4.55. Prinzip der Prozessorientierung versus Prinzip der Ergebnisorientierung: Vergangenheit versus Zukunft). Wichtig ist, dass er der Abschiedsdynamik Raum gibt und deutlich macht, dass die unterschiedlichen Bewältigungsmechanismen so in Ordnung sind. Eine Reflexion am Seminarende ist von ihrer Aussagekraft mit der gebotenen Vorsicht zu bewerten, da die Tendenz besteht, entweder ein zu gutes oder zu schlechtes Urteil abzugeben. Dennoch ist die Seminauswertung als Möglichkeit, ein Resümee zu ziehen, nicht zu verwerfen – nur die Güte muss relativiert werden.

### **Exemplarischer Bezug zur TZI**

Das ICH rückt wieder in den Vordergrund, auch wenn einzelne Lernende noch sehr stark am WIR festhalten. „Der Leiter wird das Ende so zu gestalten versuchen, dass unterschiedliche Wege hinaus gangbar werden. Er wird die Mobilität in der Gruppe fördern und von der Themensetzung und von der Struktur her nicht mehr auf eine weitere Vertiefung des Wir-Gefühls hinsteuern. Mit herausführenden Themen wird er das Beenden von Beziehungen bzw. die Organisation ihrer Weiterführung (z.B. in Erfahrungsaustauschgruppen) ermöglichen und das gedankliche Aufnehmen des Kontaktes mit zu Hause und mit dem Arbeitsplatz erleichtern“ (LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 237). Eine inhaltliche Auseinandersetzung findet kaum noch statt. Die Tendenz, gerade am Schluss noch wesentlich neue Inhalte unterbringen zu wollen, ist aus dieser Sicht wenig erfolgversprechend. Bereits besprochene „Themen sind auf der sachlichen Ebene zum Abschluss zu bringen und emotional einzuordnen“ (ebd., S. 237). Die Teilnehmer können keine neuen Inhalte mehr aufnehmen, weil sie entweder zurückschauen oder bereits nur noch teilweise anwesend sind und den Blick bereits auf die Zukunft gerichtet haben (vgl. ebd., S. 238).

### **Exemplarischer Bezug zu den Gruppenprinzipien**

Der Trainer hat Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen (vgl. ERL 1980, S. 28). Das Seminar ist definitiv zu Ende. Jeder Teilnehmer kann sich außerhalb der Gruppe weiterentwickeln – diese Möglichkeiten gilt es aufzuzeigen (vgl. PAUSEWANG 1995, S. 232). Der Lernbegleiter hat sich entbehrlich zu machen (vgl. ERL 1980, S. 29), indem er die Teilnehmer „in Frieden“ ziehen lässt.

### **Exemplarischer Bezug zu den Dimensionen des Menschseins**

Die emotional-affektive (vgl. 4.4.1.2.) in Verbindung mit der sozial-kommunikativen Dimension (vgl. 4.4.1.6.) stehen deutlich im Vordergrund. Die Teilnehmer wollen sich häufig nochmals als Gruppe erleben und dennoch stellt sich die Aufgabe, „das entstandene soziale

Gebilde wieder aufzulösen“ (LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 238). Es geht darum, den Abschied bewusst zu gestalten (z. B. mit Hilfe eines Rituals; vgl. ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, Lesearte: Auswerten). Die ethisch-wertende Dimension spielt jedoch ebenfalls eine große Rolle. Vor dem Abschied ist hier nochmals die Gelegenheit zu bewerten, was gut und schlecht, was hilfreich und weniger hilfreich war (vgl. LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 243).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- In welcher Gruppenphase befindet sich die Lerngruppe?
- Was können die Beteiligten dazu beitragen, dass sich die Gruppe optimal weiterentwickeln kann?

#### **5.3.2.4. Kooperationsformen**

Statt dem Begriff der „Sozialformen“ wird der Terminus „Kooperationsformen“ verwendet, da dieser präziser den Bedeutungsgehalt zum Ausdruck bringt, auch wenn beide Begriffe oft identisch eingesetzt werden. Kooperationsformen beziehen sich auf die Anzahl der Personen, die in einem Lernprozess zusammen wirken (vgl. STADTFELD 2004, S. 132). Die äußere Gestaltung der Kooperationsformen, d. h. die architektonische Gestaltung sowie Fragen der Sitzordnung usw., die teilweise unter dem Begriff „Sozialformen“ subsumiert werden (vgl. MEYER 1987, S. 138), gehören m. E. eher zum medialen bzw. materiellen Umfeld, so dass diese im Sinne einer begrifflichen Präzisierung nicht den Kooperationsformen zuzurechnen sind. Da sich im Seminar die Welt möglichst umfassend abbilden soll, ist es ein Ziel, die Vielfalt der Kooperationsformen, die im Alltag vorzufinden sind, zu nutzen. Der Mensch entwickelt sich selbst (vgl. Einzelarbeit), strebt Partnerschaften an und bewegt sich in anderen Zweierkonstellationen (z. B. beste Freundin; vgl. Partnerarbeit), lebt in familiären Beziehungen und verbringt einen Teil seiner Freizeit in Gruppen (z. B. im Sportverein, vgl. Gruppenarbeit). Darüber hinaus ist er noch in komplexere gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden (vgl. Plenum). Die alltäglichen Lernerfahrungen in den entsprechenden sozialen Bezügen können so für den „professionellen Bereich“ (z. B. berufliche Fort- und Weiterbildung) genützt werden und umgekehrt fließen soziale Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Seminarbereich in den Alltag zurück (vgl. MÜLLER 1998b, S. 5 ff.; KIRCHHÖFER 2004, S. 68).

## **Einzelarbeit**

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil der Einzelarbeit ist es, dass der Einzelne nach seinem Tempo und nach seiner Art und Weise die Lernherausforderungen angehen kann (vgl. 4.5.4. Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Außenorientierung: Nutzung eigener Ressourcen versus Nutzung fremder Ressourcen). Der Lernende kann seine Ideen verwirklichen, ohne diese u. U. zeitraubend mit anderen abstimmen und dabei auch eine Revision oder Ablehnung befürchten zu müssen (vgl. 4.5.7. Prinzip der Komplexitätssteigerung versus Prinzip der Komplexitätsreduktion: Perspektivenvielfalt versus Konzentration auf eine/wenige Sichtweisen). „Einzelarbeit ist besonders dann angebracht, wenn es um die Aneignung eines Stoffes geht, wo neue Lerninhalte strukturiert und geistig geordnet werden müssen, wenn originelle Problemlösungen gefunden werden sollen oder dort, wo eine intensive, konzentrierte Beschäftigung mit einem Problem vorliegt“ (IBERER/MÜLLER 2002, S. 5). Steht die schnelle Problemlösung im Vordergrund, dann können sich Gruppenprozesse eher hinderlich als förderlich auswirken. So sind Problemlösungsprozesse von Einzelnen bei weitem nicht so komplex wie die Dynamik einer ganzen Gruppe und deshalb ist bei bestimmten Tätigkeiten der Einzelne gegenüber der Gruppe im Vorteil. Dazu gehört beispielsweise das konzentrierte Entwerfen.

„Bei der Abwägung von Vor- und Nachteilen der Gruppenarbeit ist auch die Art der Aufgabe von nicht unerheblichem Rang. Gegenüber Leistungen vom Typ des Hebens/Tragens, Suchens/Sammelns und Bestimmens ist die Aufgabe konzentrierten Entwerfens durchaus eine Domäne der Einzelarbeit. So ist beispielsweise die Konstruktion eines Kreuzworträtsels besser in Einzelarbeit zu leisten, da unterschiedliche Vorschläge die interne Logik und Stringenz des Vorgehens beeinträchtigen und mit einer konsequenten Schrittfolge interferieren würden, wohingegen die Ausfüllung eines Kreuzworträtsels aufgrund der gemeinsamen Such- und Sammelarbeit der Einzelarbeit deutlich überlegen ist“ (HÖRMANN 1998, S. 97).

Dem Lernberater bzw. dem Teilnehmer kommt damit die Aufgabe zu, zu erkennen, um welchen Aufgabentypus es sich handelt. In der Einzelarbeit bleiben die „Originalvorschläge“ erhalten und sind erst einmal vor Kritik geschützt. So kann der Lernende seine Idee entfalten, selbst diese wieder revidieren, mit seinem Potenzial lebendig arbeiten. Später mag sie dann reif für die Präsentation in der Kleingruppe oder im Plenum sein. Ursprüngliche Mängel einer Innovation, die eine frische Idee meistens hat, führen dagegen in der Gruppe nicht selten zur totalen Ablehnung. Zu einer Revision kommt es erst gar nicht (vgl. THIEL 2000, S. 26). Im engen Zusammenhang mit dem gerade eben Genannten steht der Vorteil, dass Spitzen-

leistungen eher in Einzelarbeit zu erbringen sind als im Team. Der Konformitätsdruck fördert zwar Teammitglieder von niedrigem und mittlerem Niveau, bremst jedoch auch Leistungsspitzen. „In der Gruppe werden Spitzenleister gedeckelt. Sie gehen im Mittelmaß unter. Das Team sorgt aus Gründen der Selbsterhaltung für Konformität, mit der Konsequenz, dass Abweichler bestraft werden“ (ebd., S. 30). So paradox es klingen mag: In Lerngruppen werden oft die Teilnehmer am härtesten bekämpft, welche die besten Ideen haben. Die Mobbing-Gefahr besteht also nicht nur für diejenigen, die wenig können, sondern gerade für die, die über (zu) viele Kompetenzen verfügen.

Bei all den Vorteilen der Einzelarbeit darf nicht übersehen werden, dass das Handeln des Individuums sich wieder auf soziale Bezüge richtet. „Das heißt, individuelles Handeln geschieht niemals allein, sondern stets in Bezug auf andere, seien sie nun körperlich und geistig oder nur geistig in der Vorstellung oder per Internet anwesend“ (WEINBERG 1999, S. 110).

### **Partnerarbeit**

Die Partnerarbeit ist immer noch eine sehr „intime“ Arbeitsweise, belässt die Teilnehmenden jedoch nicht in der Vereinzelung. Bereits zu Beginn des menschlichen Lebens spielen intensive Zweierbeziehungen (Mutter/Vater-Kind-Konstellation) eine große Rolle. Es scheint so, also ob Beziehungen, die auf ein tiefes Vertrauen angewiesen sind, sich besonders gut in der Zweierbeziehung realisieren lassen (vgl. Partnerschaften zwischen Mann und Frau). Und so kann dieses grundsätzliche Streben nach Partnerschaft auch für Lernprozesse genützt werden, bei denen es z. B. um den Austausch von persönlichen Inhalten geht, deren Schutz in einer größeren Gruppe nicht mehr zu gewährleisten ist (vgl. 4.5.1. Prinzip der bewussten Angleichung versus Prinzip der kritischen Distanz: Transparenz versus Schutz der Intimsphäre). IBERER und MÜLLER fassen diese Vorteile der Partnerarbeit wie folgt zusammen:

„Partnerarbeit verbindet die Vorteile von Einzelarbeit (Schutz des Einzelnen, Individualisierung) und Gruppenarbeit (gegenseitige Anregung, kommunikative Begegnung). Trotz der Öffnung der Lernenden nach außen bleibt die soziale Distanz klein und für die Einzelnen genügend Freiheit zur persönlichen Entfaltung. Lernpartner können in der Regel schnell und unproblematisch zusammenarbeiten, da die Zeit für Aufbau und Klärung von Beziehungen kurz ist. Ein Lernpaar entwickelt schnell eine gewisse Vertrautheit („Wir-Gefühl“) (IBERER/MÜLLER 2002, S. 6).

Diese intensive Kooperationsform setzt jedoch ein gewisses Maß an gegenseitiger Sympathie voraus und deshalb ist es meist ratsam, dass sich die Teilnehmer selbst ihre Partner suchen. „Konstruktive Tandems erfordern wechselseitige Anerkennung und Vertrauen. Nur wenn

beide Seiten als kompetent akzeptiert werden, entsteht eine symmetrische Kommunikation. Nicht nur das Wissen der beiden muss sich ergänzen, sondern auch die sozialemotionale ‚Chemie‘ muss stimmen“ (SIEBERT 2004a, S. 61). Die Partnerarbeit gewinnt in einer neuen Lernkultur im Hinblick auf die Emanzipation von einem Lehrenden, gleich welcher Art, an Bedeutung. Die sog. Lernpartnerschaften beruhen auf einem wechselseitigen Lehr-Lernverhältnis, d. h. jeder der Partner übernimmt einmal die Rolle des Lehrenden und des Lernenden. „Beim Tandem lernen Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen mit- und voneinander. Gelernt wird durch *Differenzerfahrungen* und *Perspektivenverschränkungen*. Jeder Partner ist Lehrender und Lernender zugleich. Voraussetzung ist die Bereitschaft zuzuhören, Fragen zu stellen und voneinander lernen zu wollen“ (ebd., S. 60). Durch gegenseitiges Feedback wird hierarchiefrei gelernt, ohne dass ein Experte notwendig wird (vgl. 4.5.1. Prinzip der bewussten Angleichung versus Prinzip der kritischen Distanz: Reversibilität versus Rollenstatus).

### Gruppenarbeit

Im Fort- und Weiterbildungsbereich ist das Arbeiten in kleinen sozialen Gruppen weit verbreitet. Neben dem Plenum ist sie die am häufigsten eingesetzte Kooperationsform. Bei der Gruppenarbeit wird das Plenum zeitlich begrenzt in Kleingruppen aufgeteilt, welche eine bestimmte Aufgabe zu bearbeiten haben. I. d. R. schließt sich an diese Arbeitsphase eine Präsentationsphase im Plenum an (vgl. STAATLICHES SEMINAR FÜR DIDAKTIK UND LEHERBILDUNG (GHS) NÜRTINGEN 2001). Gerade aus systemtheoretischer Sicht bietet die Gruppe den Vorteil, dass der Lernende mit unterschiedlichen Perspektiven konfrontiert wird (vgl. auch DIEHL/ZIEGLER 2000, S. 89 ff.). So entspricht die Kombination von Einzelarbeit (= eine Perspektive) und Gruppenarbeit (= Perspektivenvielfalt) dem didaktischen Prinzip der Komplexitätssteigerung versus dem Prinzip der Komplexitätsreduktion (vgl. 4.5.7.). Die Gruppe bietet neben der Perspektivenvielfalt u. a. noch weitere wesentliche Vorteile:

- „Aktives Lernen in Gruppen geschieht durch Argumentieren und Diskutieren. Jeder Lerner muss hierbei sein Wissen verständlich strukturieren, organisieren und vorbringen, das eigene Wissen wird geklärt und stabilisiert. Gleichzeitig muss er aber auch sein Wissen explizit machen, er zeigt seine Verständnisschwierigkeiten, unterschiedliche Interpretationen und Einschätzungen. Das eigene Wissen wird so immer wieder überprüft, ergänzt und verändert.

- Gruppen bieten ein adäquates Feld für Lernen am Modell und Lernen durch Beobachtung. Nicht nur die primären Lerninhalte, sondern auch Methoden- und Arbeitstechniken werden so vermittelt (vgl. Steiner 2001, S. 158 ff).
- Gruppenarbeit fördert die Lernmotivation und Durchhaltevermögen. Die von einer guten Lerngruppe ausgehende soziale Unterstützung trägt hierzu bei. Oft sind Lerner die besten Motivatoren für andere Lerner“ (IBERER/MÜLLER 2002, S. 7).

Bei all den Vorteilen, die der Gruppenarbeit zugeschrieben werden, sind jedoch auch mögliche Nachteile zu berücksichtigen. Die Gefahr der Untätigkeit einzelner Teilnehmer steigt mit der Gruppengröße oder wenn einzelne Gruppenmitglieder sehr aktiv sind und den anderen wenig Raum für ihre Entfaltung lassen. „Wenn im Team ein paar Mitarbeiter denken, kann sich der Rest bequem in die Hängematte des Untätigseins zurückziehen“ (THIEL 2000, S. 26). Die Annahme, dass in der Lerngruppe viele die Verantwortung für das Ergebnis tragen, kann sich als Trugschluss erweisen, denn „wird die Verantwortung auf viele verteilt, ist sie abgeschoben“ (ebd., S. 26). In der Gruppe herrscht außerdem die Tendenz „extreme“ Einfälle zu glätten. Manche wertvollen Ideen gehen ganz verloren, weil sie von den anderen Gruppenmitgliedern nicht verstanden werden, das Teammitglied, welches den Vorschlag unterbreitet, einen geringen Stellenwert hat oder der Vorschlag konsensfähig gemacht wird und damit seine innovative Kraft verliert. THIEL schreibt dazu: „Wer eine Gruppe auf eine Problemlösung ansetzt, wird oft mit Bedauern feststellen: Alles verkommt zum Mittelmaß: Reizvolle Extrempositionen, Innovationen und individuelle Geistesblitze büßen ihren Charakter ein und finden sich abgeschwächt irgendwo in der lauwarmen, konsensfähigen Mitte wieder. Es gibt keine Potenzierung, sondern eine Angleichung zur Mitte“ (ebd., S. 26). Natürlich können Teams auch kreativer sein. Nur wenn das Team nicht gelernt hat, mit dem Unterschied zu arbeiten, ist die Gefahr der mittelmäßigen Uniformität groß. Nachteilig wirkt sich hier ein Mangel an methodischem Handwerkszeug aus (z. B. im Hinblick auf den effektiven Einsatz des Brainstormings).

Gruppenarbeit ist dann effektiv, wenn sie gegenüber anderen Kooperationsformen einen Mehrwert darstellt, d. h. wenn es z. B. auf die Perspektivenvielfalt ankommt und sich die Teilnehmer gegenseitig ergänzen (vgl. DIEHL/ZIEGLER 2000, S. 89 ff.).

## **Plenum**

Das Plenum, als Gesamtgruppe verstanden, bietet die Möglichkeit zeitgleicher Prozesse, d. h. jeder Teilnehmer hat das gleiche Lernumfeld, auch wenn dieses wiederum unterschiedlich wahrgenommen wird. Im Bereich der Erwachsenenbildung kann diese Plenum Gruppengrößen

erreichen, die im schulischen Kontext eher ungewöhnlich sind (mehrere hundert Teilnehmer; vgl. IBERER/MÜLLER 2002, S. 3). MÜLLER spricht in diesem Zusammenhang von „Großgruppen“ (vgl. MÜLLER 1998b, S. 3). Eine Abgrenzung der Termini Plenum und Großgruppe erscheint jedoch nicht als zwingend notwendig, da das Plenum qua Definition als Gesamtgruppe sowohl kleine als auch große Gesamtgruppen umfasst.

Die Kooperationsform des Plenums ist vor allem dann sinnvoll, wenn die Informationsvermittlung bzw. Entscheidungsfindung alle Lernenden betrifft und so beispielsweise die Ergebnisse der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten wieder allen Teilnehmern zur Verfügung gestellt werden sollen (vgl. BALLIN/BRATER 1996, S. 281). „Bei Darstellungen durch den Lehrenden birgt das Plenum die Gefahr einer monologischen Ein-Weg-Kommunikation und bedeutet oft weitgehende Passivität für die Lernenden“ (IBERER/MÜLLER 2002, S. 8). Das Plenum ist jedoch nicht automatisch mit dem klassischen Frontalunterricht gleichzusetzen. So muss es nicht immer der Lernberater sein, der das Plenum informiert und die Plenumsphasen stellen eine sinnvolle Abwechslung zu den anderen Kooperationsformen dar, wenn diese nicht unterrepräsentiert bleiben (vgl. MÜLLER 1998b, S.12 f.; 4.5.4. Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Ergebnisorientierung: Nutzung eigener Ressourcen versus Nutzung fremder Ressourcen).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Welche Kooperationsform entspricht den Bedürfnissen der Lernenden?
- Welcher Kooperationsform ist im Bezug auf die Aufgabenstellung der Vorrang einzuräumen?

## **5.4. Zieldimension**

### **5.4.1. Verhältnis zwischen Lernziel- und Kompetenzorientierung**

Neben der konventionellen Orientierung an Lernzielen (vgl. z. B. HEIMANN 1976) hat sich der Kompetenzbegriff in der Berufsbildung etabliert (vgl. STILLER 1998). Deshalb stellt sich die Frage, wie sich das Verhältnis zwischen Lernziel- und Kompetenzorientierung beschreiben lassen kann.

Das Lernzielkonzept ist in letzter Zeit heftig kritisiert worden. BONSEN und HEY fassen die neuralgischen Aspekte wie folgt zusammen:



- „1. Das Lernziel-Konzept verengt die didaktische Reflexion auf das kognitive Lernen. Lernziele wurden zwar auch für affektives, soziales und psychomotorisches Lernen formuliert, aber in der Praxis richtete sich der Blick fast ausschließlich auf den kognitiven Bereich.
2. Das Lernzielkonzept verkürzt die Zeitperspektive bei der Vorbereitung von Lernprozessen. Es festigt die Tendenz, schwerpunktmäßig Aktivitäten zu planen, die zu überprüfbaren Ergebnissen innerhalb einer Unterrichtsstunde führen.
3. Das didaktische Denken in der Kategorie operationalisierter Lernziele lenkt die Aufmerksamkeit ausschließlich auf das Ergebnis und vernachlässigt dabei die Bedeutung und Reflexion des Lernprozesses selbst.
4. Lernzielorientierung verleitet dazu, sich intensiver um Wissenserwerb als um die intelligente Anwendung des Wissens zu bemühen“ (BONSEN/HEY 2002, S. 3).

Die Diskussion um das Lernzielkonzept ist im Kontext der Auseinandersetzung mit den Termini Qualifikation, Schlüsselqualifikation und Kompetenz und der Kritik an der traditionellen Lernkultur zu sehen (vgl. 1.3. Berufliche Weiterbildung; 4.3. Traditionelle Lernkultur). Die Argumente gegen die Lernzielkonzeption ähneln denen, die sich gegen den Qualifikationsbegriff wenden. Damit wird sowohl bei der Lernzielkonzeption (z. B. einseitig kognitive Orientierung) als auch bei dem Qualifikationsbegriff (z. B. Konzentration auf die berufliche Verwertbarkeit) von einer Verengung des didaktischen Geschehens gesprochen. So führen DOBISCHAT/STUHLTREIER gegen den Qualifikationsbegriff Argumentationslinien an, die sich mit der Aufzählung von BONSEN und HEY zum größten Teil als Deckungsgleich erweisen („Qualifikation bedeutet in erster Linie Wissensvermittlung... Qualifikationen umfassen beschreibbares Wissen und eingrenzbare Fähigkeiten, sie können direkt gemessen und zertifiziert werden. Qualifikation beschränkt sich auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“; DOBISCHAT/STUHLTREIER 2003, S. 34 f.). Der Begriff der Kompetenz betont hingegen den lebenslangen Erwerb von Handlungspotenzialen, die „Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden“ und den „ganzheitlichen Anspruch“ (ebd. S. 36). Bei der sog. kompetenzorientierte Wende „spielt die Unterscheidung in Sach-, Methoden, Selbst- und Sozialkompetenz eine entscheidende Rolle“ (BONSEN/HEY 2002, S. 4). Dass diese Differenzierung dem Anliegen, sich am ganzen Menschen zu orientieren, ebenfalls zu kurz greift, wurde bereits bei 1.3. Berufliche Weiterbildung aufgezeigt und in 4.4.1. Anthropologische Grundlagen weiter ausgeführt. Zu beachten ist jedoch, dass die bisherige Kategorie der Zielorientierung durch die Kompetenzorientierung nicht überflüssig, sondern lediglich ergänzt wird (vgl. DORN 2001, S. 11), denn „Lernziele beschreiben Zwischenschritte auf dem längeren Weg des Kompetenzaufbaus“

(BONSEN/HEY 2002, S. 8). Unter der Berücksichtigung der Anliegen im Zuge der kompetenzorientierten Wende, kann das Verhältnis zwischen Zielkonzeption und Kompetenzorientierung wie folgt bestimmt werden (vgl. ebd., S. 5 ff.): Kompetenzen beziehen sich auf die Grobzielebene, welche sich in verschiedene Kategorien unterteilen lassen (Dimensionen des Menschen als Kompetenzkategorien; vgl. 5.4.5. Dimensionen des Menschseins als Kategorisierungshilfe). Kompetenzen stellen damit einen Komplex aus unterschiedlichen Einzelelementen oder anzustrebenden Zielstellungen dar. Kompetenzentwicklung wird als Integrationsprozess verstanden, der als lebenslanger Prozess anzusehen ist, an dem die ganze Person partizipiert und ausdrücklich eine konkrete Anwendung in Eigenverantwortung impliziert (vgl. WEIß 1999, S. 439). Lernziele versuchen nun die Einzelelemente, die auf dem Weg zur Kompetenzbildung notwendig sind, möglichst exakt zu beschreiben (Feinzielebene), ohne den Anspruch der vollständigen Operationalisierbarkeit zu erheben (vgl. REETZ 2003, S. 7). Die Notwendigkeit, Ziele zu formulieren, bleibt deshalb auch in einer kompetenzorientierten Konzeption bestehen (vgl. 5.4.2. Notwendigkeit von Zielen). Kompetenzen sollen nun den Lernenden in die Lage versetzen, in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situation“ (DOBISCHAT 2003, S. 37) selbstständig zu handeln. Diese Handlungssituationen sind durch vier Merkmale gekennzeichnet:

1. Komplexität
2. Vernetztheit
3. Intransparenz
4. Dynamik (vgl. SCHAUMANN 2005, S. 4 ff.).

Das höchste Niveau der Kompetenzentwicklung kann mit Hilfe dieser Merkmale demzufolge als die selbstständige Bewältigung von Handlungssituationen beschrieben werden, die sich durch höchste Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik auszeichnet (ebd., S. 16).

#### **5.4.2. Notwendigkeit von Zielen**

„Lernzielformulierungen scheinen vor allem für qualifizierende, prüfungsorientierte Lehrgänge erforderlich zu sein. Ansonsten scheint die Lernzielorientierung eher ein Gegensatz zu Teilnehmer- oder Erfahrungsorientierung zu sein. Dieser Eindruck besteht zu Unrecht... Die Abwertung der Lernzielorientierung hat eine Geschichte. In der Curriculumdiskussion der 70er Jahr avancierte der Lernzielbegriff zu didaktischen Schlüsselkategorie“ (SIEBERT 2003b, S. 128). Auch wenn die Fixierung auf operationalisierte Lernziele an Bedeutung verloren hat, so ist eine Ausrichtung auf Ziele ein konstituierendes Element jeglicher

organisierter Bildungsbemühungen. Ziele machen einen Sollzustand deutlich. Selbst wenn die Ziele nicht immer formuliert werden und bewusst sind, gilt: „Jede Interaktion und Kommunikation hat ein Ziel. Auch Schweigen, nicht kommunizieren wollen, ist ein Ziel. Selbst kein Ziel haben zu wollen, ist ein Ziel. Das Verhalten des Menschen ist also immer zielgerichtet“ (SCHILLING 1995, S. 42 f.). Der Satz von MAGER „Wer nicht genau weiß, wo er hin will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz wo anders ankommt“ (MAGER 1971, Deckblatt) geht jedoch von einer hohen Kontrollierbarkeit des Lehr-Lerngeschehens aus, der im Bewusstsein der Offenheit der Lernprozesse eine Modifizierung erfährt:

**„Auch wer genau weiß, wo her hin will, darf sich nicht wundern, wenn er ganz wo anderes ankommt“.**

So bleibt festzuhalten, dass auch durch die Offenheit des Lernprozesses Lernziele nicht überflüssig werden (vgl. LINDEMANN 2006, S. 158). Lernziele haben eine wichtige Orientierungsfunktion auf dem Weg zur umfassenden Kompetenzentwicklung, denn sie beschreiben, wohin sich der Lernprozess entwickeln könnte, ohne ihn durch dogmatische Festlegungen seiner Lebendigkeit zu berauben. „Lernziele werden daher zu den Merkmalen eines jeden didaktischen Modells gerechnet“ (MÖLLER 1993, S. 63).

#### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Sind die Ziele allen Beteiligten bewusst?
- Sind alle (Lernende, Lernberater, Auftraggeber) bereit, für die Zielerreichung etwas beizutragen?
- Werden bei aller Ernsthaftigkeit die ursprünglichen Ziele nicht um jeden Preis verfolgt?

#### **5.4.3. Lehr-, Lern- und Auftragsziele**

Das offene Planungskonzept bringt es mit sich, dass die Zieldimensionen ständig reflektiert werden müssen (vgl. LINDEMANN 2006, S. 158). Lernen als lebendiges Geschehen bedeutet, sich immer wieder darüber im Klaren zu sein, ob die Ziele von gestern heute noch relevant sind. Auch hier sind die Spielräume auszuloten und transparent zu machen. Um die Herkunft der Ziele zu verdeutlichen, ist es notwendig, begrifflich kenntlich zu machen, von wem diese Ziele gesetzt wurden. Es kann grundsätzlich zwischen Lehr- und Lernzielen

unterschieden werden. „Streng genommen sind die meisten Ziele, wie sie in Programmen und Ankündigungstexten formuliert werden, *Lehrziele* der Veranstalter und (noch) keine *Lernziele* der Teilnehmer/innen. Zu Recht empfiehlt Jörg Knoll deshalb, zwischen den Intentionen, d.h. den Lehrabsichten, und den Lernzielen der Lernenden zu unterscheiden (Knoll 1994, S. 562)“ (SIEBERT 2003b, S. 130). Damit ist das Interessensgefüge bei der Zielkonstruktion jedoch noch nicht hinreichend differenziert. Nicht unerheblich werden Ziele von außen an die Lehrenden und Lernenden herangetragen. So haben nicht nur die Auftraggeber der beruflichen Weiterbildung Ziele. Auch die Gesellschaft im weitesten Sinne (Kirchen, Verbände, politische Parteien usw.) verfolgt mit der beruflichen Bildung Zielsetzungen (vgl. KLAFKI 1970). Die Außeneinflüsse können je nach Art der beruflichen Weiterbildungsmaßnahme sehr vielfältig sein, so dass eine nähere Differenzierung wenig sinnvoll erscheint. Die extern gesetzten Ziele werden unter dem Begriff der Auftragsziele zusammengefasst, weil von außen ein Auftrag an die Lehrenden und Lernenden ergeht spezifische Zielsetzungen anzustreben. Die Lehr-, Lern- und Auftragsziele können jedoch nicht völlig deckungsgleich sein. „Die Lebendigkeit der Systeme und Subsysteme verunmöglicht es, dass sich alle nach einer einheitlichen Zielsetzung hin orientieren, weil die Orientierung eines Systems nach innen erfolgt. Erst wenn diese Innenorientierung gelingt, ist Raum für Außenorientierung“ (KRAPP 1995, S. 61). Damit wird die Bedeutung der Lernziele unterstrichen. Die Innenorientierung (Lernziele) hat für den Lernenden Vorrang vor der Außenorientierung (Lehr- und Auftragsziele). Nach ROGERS hat jeder das Recht, seine Lebensziele unabhängig von anderen Menschen selbst zu bestimmen (vgl. ROGERS 1985, S. 119). Der Mensch strebt nach Wachstum und Entwicklung zum gesunden Menschen (vgl. ebd., S. 188). Diese Entwicklung geht also über die bloße Selbsterhaltung hinaus und strebt nach Autonomie und größerer Eigenverantwortlichkeit. „Verhalten ist grundsätzlich der zielgerichtete Versuch des Organismus, seine Bedürfnisse, wie sie in dem so wahrgenommenen Feld erfahren werden, zu befriedigen“ (ROGERS 1983, S. 424). Individuelle Zielsetzungen sind notwendig, da so der Lernende zu einer eigenen Sinnzuschreibung kommt. Es gilt also zu fragen: Welche Lernerfahrungen möchte ich machen? Warum macht für mich diese Lernerfahrung Sinn? „*Wissen* ist immer eine aktive Konstruktion von *Bedeutung*, die sich an subjektiven Wirklichkeitskriterien messen muss“ (LINDEMANN 2006, S. 152).

Der optimale Zielbereich liegt in der Schnittmenge von Lern-, Lehr- und Auftragszielen, da sich hier die Interessen der am Lehr- Lernprozess Beteiligten vereinen (vgl. auch MEYER 2003, S. 90). So gehört es zu den Aufgaben des Lernberaters Schnittmengen ausfindig bzw. bewusst zu machen und bei (scheinbar) gegensätzlichen Interessenslagen mögliche Verbin-

dungslinien aufzuzeigen. „Denkbar sind ... Annäherungen und Perspektivenverschränkungen durch gemeinsame Lernzieldiskussionen“ (SIEBERT 2003b, S. 130). Damit leistet der Lernberater einen wichtigen Beitrag zur Teilnehmermotivation. Wenn die Lernenden erkennen, dass ihre Ziele ernst genommen werden, dann setzen sie sich entsprechend für deren Realisierung ein (intrinsische Motivation).

„Allerdings können Lernziele nicht direkt von Teilnehmer/innen >>abgefragt<< werden, sondern sollten meist durch Gespräche über Vorkenntnisse, Erfahrungen, Verwendungssituationen >>erschlossen<< werden. Die Metaplan-Methode kann ein geeignetes Verfahren zur Strukturierung von Interessen und zur Verständigung über Zielkonflikte und Prioritäten sein. Eine solche Lernzieldiskussion schließt ein, dass die Lehrenden auch ihre eigenen Intentionen (gelegentlich auch Interessenschwerpunkte) sowie die sachlogischen Anforderungen des Themas einbringen“ (ebd., S. 130).

Trotzdem wird der Lernberater nicht immer auf eine externe Motivation verzichten können (vgl. 4.5.4. Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Außenorientierung), da sich diese Schnittmenge, wie bereits angedeutet, nicht auf alle Zielbereiche erstreckt.

#### **Weitere Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Welche Ziele müssen erfüllt werden?
- Welche sollen erfüllt werden?
- Was liegt im Ermessen der Lernenden?
- Wo gibt es Überschneidungen bzw. Differenzen?
- Wie können die Zielkonflikte gelöst werden?

#### **5.4.4. Abstraktionsgrad und Operationalisierung**

Die am häufigsten verwendete Hierarchisierung stellt die Unterteilung in Richt-, Grob- und Feinzielebene dar (vgl. u. a. EDELMANN/MÖLLER 1976, S. 24). „Je nach Abstraktionsgrad lassen sich Lernziele in Richtziele (z. B. >>Selbstmanagement<<), Grobziele (z. B. eigene Stärken und Schwächen im Studium erkennen) und Feinziel (z.B. Techniken der Analyse wissenschaftlicher Texte kennen) unterscheiden“ (SIEBERT 2003b, S. 129). Eine eindeutige Zuordnung zu den einzelnen Zielebenen ist jedoch nicht möglich und gleicht eher einer Schätzung (vgl. MEYER 1978, S. 47 ff.). Aufgrund der Zuordnungsprobleme zwischen den Zielebenen empfiehlt es sich, anstatt der drei Dreiteilung nur zwischen Grob- und Feinzielebene zu unterscheiden, wobei die Grobzielebene die Ebene der Kompetenzen darstellt (vgl.

u. a. BONSEN/HEY 2002, S. 8). Bei der Konkretisierung dieser Kompetenzen ist jedoch zu beachten, „dass es sich dabei nicht um die gleiche Art der Operationalisierung handeln kann, die die seinerzeit vorherrschende behavioristische, also performanzorientierte Lernzielprogrammatisierung bestimmte... Vielfach geht es also eher um ... ‚Kleinschreiben‘ der großen Ziele und um Sequenzierung der Lerninhalte und Teilziele in Form von Aufgabenstellungen, die Grundlage der Kompetenzen sind“ (REETZ 2003, S. 7). Die Operationalisierung kann vor diesem Hintergrund über Beispiele erfolgen, so dass prinzipiell alle Kompetenzbereiche näher erfasst werden können. Diese Vorgehensweise kommt auch einem Vorschlag von BRÜGELMANN (vgl. BRÜGELMANN 1973, S. 16 ff.) nahe, ohne jedoch auf die Differenzierung in verschiedene Lernzielebenen gänzlich zu verzichten.

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Sind die Ziele konkret genug formuliert bzw. mit Hilfe von Beispielen illustriert?
- Stellen die Zielformulierungen realistische Zwischenschritte auf dem Weg zur Kompetenzbildung dar?

### **5.4.5. Dimensionen des Menschseins als Kategorisierungshilfe**

Die weit verbreitete „Unterscheidung des Amerikaners Benjamin Bloom in kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele“ (SIEBERT 2003b, S. 128) wird im Hinblick auf die anthropologischen Grundlagen (vgl. 4.4.) weiter ausdifferenziert. Die analytische Zuordnung zu den einzelnen Dimensionen bzw. Kompetenzen dient dazu, Defizite in bestimmten Bereichen und unbewusste Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen zu erkennen. Dadurch sollen ganzheitliche Lernerfahrungen wahrscheinlicher werden. Gerade bei stark inhaltlich bezogenen Seminaren ist deshalb zu fragen, ob nicht doch auch anderweitige Zielsetzungen mit beachtet werden sollten.

#### *Anregungsliste*

Die folgenden Aspekte sind als Anregungen für eine konkrete Lehr-Lernsituation gedacht und verstehen sich deshalb nicht als einen kopierfähigen Zielkatalog (vgl. u. a. BONSEN/HEY 2002; FRANK 2004; LINDEMANN 2006; PERLS 1974; SCHWEITZER 1991; REETZ 2003; RIPPER/WEISSCHUH 2000).

Hinweis:

Auf die „Soll“-Formulierung wird auf Grund der sprachlichen Eintönigkeit verzichtet. Die Gefahren sind auch nur als mögliche Folgen zu interpretieren und haben die Funktion die Bedeutung der Zielsetzungen zu illustrieren.

### Biologisch-vitale Kompetenz

Konkretisierung	Gefahr
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusste Wahrnehmung körperlicher Vorgänge</li> <li>• Beachtung körperlicher Grundbedürfnisse (erholsamer Schlaf, gesunde Ernährung, Zuwendung, Bewegung usw.)</li> <li>• Steigerung des (subjektiven) körperlichen Wohlbefindens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Bedürfnisse nicht mehr zu registrieren</li> <li>• Körperliche Ausbeutung</li> <li>• Gefühl der Unzufriedenheit bzw. Unbehagen hinsichtlich des eigenen Körpers</li> </ul>

### Emotional-affektive Kompetenz

Konkretisierung	Gefahr
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freier Zugang zu den eigenen Gefühlen</li> <li>• Freier Ausdruck der Gefühle</li> <li>• Zutrauen zu eigenen Kompetenzen entwickeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gefühlskälte</li> <li>• Gefühlstau</li> <li>• Selbstmisstrauen</li> </ul>

### Kognitiv-rationale Kompetenz

Konkretisierung	Gefahr
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persönlicher Erkenntnisgewinn</li> <li>• Bewusstsein für die Relativität aller Erkenntnis</li> <li>• Gewinn einer differenzierteren Sichtweise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Schein“-Lernen</li> <li>• Selbstüberschätzung der eigenen Position</li> <li>• Unangemessene Simplifizierung</li> </ul>

### Ethisch-wertende Kompetenz

Konkretisierung	Gefahr
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antworten auf die Sinnfrage suchen (und finden)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinnverlust</li> </ul>

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusste Verantwortungsübernahme</li> <li>• Ehrfurcht vor dem Leben</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verantwortungsleugnung</li> <li>• Zerstörung</li> </ul> |
|---|--|

### Psycho-motorische Kompetenz

Konkretisierung	Gefahr
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigeninitiiertes Handeln entwickeln</li> <li>• Schöpferisch Tätigsein</li> <li>• Aktives Eintreten für das Leben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivations- und Mutlosigkeit</li> <li>• Verlust der Kreativität</li> <li>• Passivität (u. damit schuldig werden)</li> </ul>

### Sozial-kommunikative Kompetenz

Konkretisierung	Gefahr
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wertschätzung mitteilen</li> <li>• Bemühen um Verstehen (Perspektivenwechsel)</li> <li>• Offene Kommunikation erlernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotionale „Verhungering“</li> <li>• Permanente Missverständnisse</li> <li>• Schwelende Konflikte, die keiner Lösung zugeführt werden</li> </ul>

### Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater

- Gibt es Kompetenzbereiche, die aufgrund der Interessen der Beteiligten besonderer Aufmerksamkeit bedürfen?
- Entsprechen die Zielformulierungen dem ganzheitlichen Bildungsanspruch?

## 5.5. Inhaltliche Dimension

### 5.5.1. Notwendigkeit und Unmöglichkeit didaktischer Reduktion

Jeder Mensch ist auf Grund der Komplexität der Realität gezwungen die Wirklichkeit zu reduzieren und dieses Problem der Auswahl gilt analog für das Lehren und Lernen (vgl. ROESE/RUDLOFF/BENDORF/KORFF 1996). „Die Gehirnforschung hat festgestellt, dass wir über Reduktionsstrategien verfügen. So wird der Hippocampus auch als Neuigkeitsdetektor bezeichnet. Er unterscheidet Neues von Bekanntem... Ein ‚Anschlussdetektor‘ prüft, ob das Neue anschlussfähig ist, also in das vorhandene kognitive System passt. Der ‚Relevanzdetektor‘ begutachtet neues Wissen hinsichtlich der persönlichen Relevanz, des subjektiven Sinns“ (SIEBERT 2004a, S. 40). Aus der Vielzahl von Informationen werden also vom Lernenden nur relativ wenige ausgewählt. Auch der Lehrende hat die begrenzten Aufnahme-



kapazitäten der Teilnehmer durch seine inhaltlichen Entscheidungen ernst zu nehmen. „Das Problem der inhaltlichen Bestimmung des Unterrichts entfaltet sich als ein Selektionsproblem, als ein Problem der Stoffauswahl“ (STADTFELD 2004, S. 128). Im Unterschied zum Alltag soll dieser Selektionsprozess jedoch im Lehr-Lernprozess bewusst erfolgen (vgl. ZEUSCHNER 2004, S. 1). „Das Spezifikum der Erwachsenenbildung besteht in der Verknüpfung der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen mit anderen, z.B. wissenschaftlichen Wissensbeständen, in dem Subjektbezug der thematischen Auseinandersetzung“ (SIEBERT 2003b, S. 133). Viele Lernende sind mit der Komplexität der Welt überfordert und entwickeln wenig hilfreiche Strategien (z. B. Schwarz-Weiß-Denken), um mit der zunehmenden Unsicherheit umzugehen. „Systemtheoretisch ermöglichen die Themen der Erwachsenenbildung eine >>Reduktion von Weltkomplexität<< (Luhmann). Wirtschaft, Politik, Technik, aber auch zwischenmenschliche Beziehungen und die menschliche Psyche sind so komplex, widersprüchlich, kontingent geworden, dass die subjektiven Irritationen und Desorientierungen und damit auch die Handlungsunsicherheiten ständig zunehmen. Angesichts der >>Unübersichtlichkeit<< haben viele Menschen eine >>Lernresistenz<< entwickelt (>>es ist doch alles zu kompliziert<<), andere schaffen sich vereinfachte Ordnungen durch dualisierendes Denken (z.B. >>Stammtischparolen<<) (SIEBERT 2003b, S. 133). So kann der Lernberater durch eine reflektierte didaktische Reduktion dazu beitragen, dass sich die Lernenden trotz der Komplexität der Welt der Auseinandersetzung stellen und zu differenzierteren Urteilen kommen.

Im Hinblick auf die Möglichkeiten der didaktischen Reduktion können nun zwei prinzipielle Vorgehensweisen unterschieden werden: die qualitative und die quantitative didaktische Reduktion. So schreibt ROSENBACH: „Die didaktische Reduktion dient dazu, **Umfang und Schwierigkeit** des Unterrichtsgegenstandes auf die **Leistungsfähigkeit der Schüler** abzustimmen“ (ROSENBACH 2005). Bei der qualitativen didaktischen Reduktion werden die Aussagen auf allgemeine bzw. wesentliche Informationen beschränkt. Damit stellt sich notwendigerweise die Frage, was als allgemeine bzw. wesentliche Information anzusehen ist. „Die Antwort auf diese Frage muß am Lernenden orientiert sein. Das bedeutet, daß die Lerngruppe genau definiert sein sollte“ (ROESE/RUDLOFF/BENDORF/KORFF 1996). Die didaktische Reduktion beinhaltet deshalb die in 5.1.2. beschriebene Zielgruppen-/Teilnehmeranalyse als notwendige Voraussetzung. Für die qualitative Reduktion gilt das Zulässigkeitskriterium, d. h. heißt, „daß der Übergang von der vereinfachten Aussage zurück in die Ausgangsaussage widerspruchsfrei sein muß“ (ebd.). Bei der quantitativen Reduktion werden exemplarisch Inhalte herausgegriffen, wobei hierbei der Gültigkeitsumfang eingeschränkt

wird. „Dabei gilt häufig. Weniger ist mehr, also mehr Intensität als Quantität“ (SIEBERT 2004a, S. 40). Ein wesentliches Kriterium für die Auswahl ist die Bedeutung des Inhaltes, welche die Teilnehmer diesem zuschreiben (vgl. 5.4.3. Lehr-, Lern- und Auftragsziele). Da die Lernenden mit und an ihrer eigenen Wirklichkeit lernen, verfehlt sowohl eine Auswahl des Wirklichkeitsausschnittes als auch deren Rekonstruktion von Seiten des Lehrenden nicht selten den Lernenden und dessen Bedürfnisse. Da aber nicht alle didaktischen Entscheidungen aufgrund begrenzter Ressourcen in das Lehr-Lerngeschehen hinein verlagert werden können, sehen sich Lehrende mit einem didaktischen Dilemma konfrontiert. Er muss sozusagen vorarbeiten, damit die Lernenden unter den gegebenen Rahmenbedingungen günstige Lernvoraussetzungen vorfinden – er darf und kann aber eigentlich nichts vorwegnehmen, da Lernen immer auf einer eigenen Auseinandersetzung basiert (vgl. u. a. LINDEMANN 2006, S. 158).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Was muss der Lernberater hinsichtlich der didaktischen Reduzierung im Vorfeld leisten?
- Inwieweit können die Lernenden selbst die didaktische Reduktion einüben?
- Was könnte ihnen dabei hilfreich sein?

### **5.5.2. Lehr-, Lern- und Auftragsinhalte**

Analog zu Lehr-, Lern- und Auftragszielen gibt es damit verbundene Lehr-, Lern- und Auftragsinhalte.

#### *Lehrinhalte*

Der Lehrende kann Inhalte auswählen, die aus seiner Sicht an die Lebenswirklichkeit der Lernenden anknüpfen (vgl. ROESE/RUDLOFF/BENDORF/KORFF 1996). „Je nach Grupsituation gibt der Lernberater auch Themen vor, was sich in der Initialphase von Gruppen als sehr nützlich erwiesen hat“ (KLEIN/KASTNER-PÜSCHEL/BÖLTER 2005, S. 92). Im Anschluss daran müssen die Teilnehmer jedoch eine echte Chance bekommen, das Angebot mit ihren Vorstellungen abzugleichen und zu ergänzen (vgl. ebd.). Diese Möglichkeit besteht nicht, wenn die Inhalte zu Beginn der Maßnahme nur kurz vorgestellt werden und eine endgültige Entscheidung innerhalb von wenigen Minuten verlangt wird. Dann bleibt den Teilnehmern oft nichts anderes übrig, als die Inhalte widerspruchsfrei zu akzeptieren. Inhaltliche Entscheidungen können in der heiklen Anfangsphase nur schwer getroffen werden, da die Lernenden noch mit den Beziehungsaspekten bzw. der Gruppendynamik

beschäftigt sind (vgl. METZINGER 1999, S. 43). „Der Leiter wird in dieser Phase noch als stark und relativ mächtig phantasiert – und auch gewünscht. Er soll führen und anleiten. Er ist in den Augen der Teilnehmenden sozusagen im Besitz der Schlüssel, die aus der unbequemen Situation der Unsicherheit rasch zur Arbeit führen können“ (LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000, S. 148). So ist während des Lehr-Lern-Prozesses immer wieder die Gelegenheiten zur Kursänderungen zu bieten (vgl. LINDEMANN 2006, S. 158).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Sind die Lehrinhalte für alle Beteiligten als solche klar gekennzeichnet?
- Verfügen die Lernenden über genügend Wissen, um inhaltliche Entscheidungen treffen zu können (damit aus den Lehrinhalten möglichst Lerninhalte werden)?
- Wenn nein, wer oder was dient dazu, die Lernenden dazu in die Lage zu versetzen?

### *Lerninhalte*

Während „bei den radikalen Varianten des psychologischen und pädagogischen Konstruktivismus ... Lehren in sachlicher wie moralischer Hinsicht *unmöglich* geworden [ist; SR]“ (TERHART 2005, S. 107), gehen auch die gemäßigten systemtheoretischen Ansätze davon aus, dass Lehr- und Auftragsinhalte zu Lerninhalten werden sollen, d. h., dass die Lerninhalte vom Lernenden als bedeutungsvoll erkannt und anerkannt sein wollen, was eine Kombination von Instruktion und Konstruktion mit sich bringt (vgl. GERSTENMAIER/MANDL 1995; REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001). Falls die Teilnehmer z. B. das weite Spektrum des Problemfeldes noch nicht umfassend ausgelotet haben, entscheiden sie sich u. U. für Randthemen, da ihnen die eigentlichen Herausforderungen nicht bewusst sind (vgl. KLEBERT/SCHRADER/STRAUB 1998, S. 132 ff.). Darum sind die Auftrags- und Lehrinhalte oft eine wichtige Ergänzung der ursprünglichen Lerninhalte. Sie können das Wahrnehmungsfeld der Lernenden weiten und letztlich als Anregung aufgenommen werden, so dass eine Transformation hinsichtlich der Auftrags- und Lehrinhalten zu Lerninhalten vom Teilnehmer vollzogen wird (vgl. 4.5.4. Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip des Außenorientierung: Bedürfnisorientierung versus lernförderliche Zumutung).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Haben die Lernenden ausreichend Gelegenheit ihre inhaltlichen Wünsche einzubringen?

- Wird für die Lernenden deutlich, wie der Lernberater diese Wünsche aufgreift, ist also klar erkennbar, wo Inhalte der Teilnehmer in den Seminarablauf integriert werden?
- Können die Lehr-, Lern- und Auftragsinhalte weitgehend zur Deckung gebracht werden?

### *Auftragsinhalte*

Da die benötigten Lerninhalte häufig auf Grund des permanenten Wandels nicht über lange Zeit im Voraus festgelegt werden können (vgl. MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND VERKEHR 2004, VII 332), sind längerfristige Planungen mit den aktuellen Bedürfnissen der Systembeteiligten abzustimmen. Auch hier gilt: Transparenz über verordnete und frei wählbare Inhalte schaffen (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 15). Wobei sich gerade bei verordneten Inhalten die Sinnfrage besonders scharf stellt, da die Vorschläge nicht aus den Reihen der Teilnehmer kommen. In der relativen Langfristigkeit von Auftragsinhalten liegt jedoch auch eine Chance für den Lernenden. So kann die Vorstellung von Auftragsinhalten den Fokus von den kurzfristigen Bedürfnissen auf die längerfristige Perspektive weiten, was letztlich zu einer höheren Zufriedenheit hinsichtlich der Kursinhalte führen kann.

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Wird die Chance, die in den Auftragszielen liegt, wahrgenommen?
- Ist deutlich, welche Inhalte obligatorisch und welche frei wählbar sind?

### **5.5.3. Ausmaß der didaktischen Reduzierung**

#### *Horizontale Aufgabenteilung*

Es gilt ein angemessenes Ausmaß hinsichtlich der didaktischen Reduzierung zu finden – und dies ist eine Kunst. Ein „Zuviel“ an didaktischer Reduzierung entfernt die Lehrinhalte der ganzheitlichen Wirklichkeit – ein „Zuwenig“ erfordert u. U. Ressourcen von Seiten der Lernenden, die nicht vorhanden sind oder überzieht den zeitlichen Rahmen, der dafür notwendig wäre. Eine gewisse Wirklichkeitsferne ist jedoch impliziter Bestandteil jeglicher Lernkultur und damit ein Kennzeichen, das nicht nur für die Schule gilt. „Schule ist entstanden, weil das Lernen im und durch das Leben nicht mehr als ausreichend empfunden wurde. Weil man den Kindern mehr auf den Weg mitgeben wollte und musste als die mündliche Belehrung der älteren Generation, weil das Wissen und Können immer anspruchsvoller wurden und weil

Kinder erst einmal lernen mussten, mit dem zunehmend rationalisierten und mechanisierten Berufsalltag der Eltern zurechtzukommen. Zwangsläufig entstand mit der >>Schule<< eine andere Lebenswelt, und so überrascht es nicht, dass man ihr immer vorgeworfen hat, lebensfern zu sein“ (RUBNER 2003, S. 48).

Das Ziel der Emanzipation des Lernenden impliziert die Wertschätzung der Eigenverantwortung und führt damit den Teilnehmer an Aufgaben heran, die in der traditionellen Lernkultur von den Lehrenden ausgeübt wurden (vgl. u. a. ARNOLD/LERMEN 2005, S. 50; WENZIG 2005, S. 143). Natürlich kann man von den Lernenden nicht erwarten, dass sie von heute auf morgen eine Kunst beherrschen, die selbst den Lernberatern bei entsprechender Übung schwer fällt. Bisher wurde von den Lernenden die Fähigkeit zur didaktischen Reduktion nicht oder nur am Rande erwartet. Auch wenn nicht immer die didaktische Reduzierung von den Teilnehmern übernommen werden kann, so muss es doch exemplarische Übungsfelder geben. Nur so nimmt der Lehrende das gruppenpädagogische Prinzip „Sich entbehrlich machen“ ernst (vgl. ELR 1980, S. 29). Nur so können sich die Seminarteilnehmer ohne Hilfe der Lernberater komplexe Wirklichkeiten erschließen. Die klassische vertikale Arbeitsteilung zwischen Lehrenden und Lernenden gilt also nicht mehr. Vielmehr ist der Wandel hin zu einer horizontalen Aufgabenteilung zu unterstützen; d. h. alle am Lerngeschehen Beteiligten können grundsätzlich alle Aufgaben innehaben (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 16).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Macht sich der Lernberater soweit wie möglich entbehrlich?
- Nützen die Lernenden ihre Freiräume?

### *Notwendigkeit der Strukturierung*

Die didaktische Reorganisation erfordert eine Strukturierung des Lernstoffes. Auch wenn der Teilnehmer eine Ordnungsstruktur finden muss, die in sein eigenes Schema passt (vgl. u. a. MÜLLER 2004, S. 29), also damit kompatibel ist, darf nicht der Schluss gezogen werden, dass damit der Lehrende die Inhalte ungeordnet präsentieren soll. „Wenn Repräsentationen durch Strukturen in der Erfahrung entstehen, dann folgt, dass bei wenig äußerer Struktur eine innere gar nicht entstehen kann“ (SPITZER 2003, S. 453). Deshalb macht es u. a. Sinn Oberbegriffe zu suchen, ein Mind-Map (vgl. u. a. BUZAN 2002; CAPEK 2000) zu erstellen oder sich eine Gliederung einzuprägen. Der Lernberater leistet hier wieder Vorarbeit. Trotzdem ist im Sinne der horizontalen Aufgabenteilung der Teilnehmer dazu zu befähigen,

Ordnungsstrukturen von Grund auf selbst zu erstellen (vgl. KUGEMANN 1999, S. 46 ff.). Dem Nachteil des (zunächst) erhöhten Ressourcenbedarfes ist durch exemplarisches Lernen zu begegnen (vgl. SIEBERT 2004a, S. 62).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Ist die inhaltliche Struktur beim Lernberater klar erkennbar?
- Werden die Lernenden dazu ermutigt, ihre eigene Inhaltsstrukturierung vorzunehmen?

### **5.5.4. Dimensionen des Menschseins als inhaltliche Anregung**

In Interdependenz mit der Anregungsliste in Bezug auf die Zielsetzungen einer neuen Lernkultur (vgl. u. a. BONSEN/HEY 2002; FRANK 2004; PERLS 1974; SCHWEITZER 1991; REETZ 2003; RIPPER/WEISSCHUH 2000) können Themen aus den Dimensionen des Menschseins für die berufliche Weiterbildung erschlossen werden, denn „jedes Lernziel enthält eine Inhalts- und Verhaltenskomponente“ (BROKMANN-NOOREN 1994, S. 56). Themen fokussieren einen bestimmten Ausschnitt aus der Wirklichkeit (vgl. SIEBERT 2003b, S. 133) und dienen so wieder der didaktischen Reduzierung.

### **Biologisch-vitale Dimension**

#### *Themen*

- Gesunde Gestaltung des Arbeitsplatzes
- Konstruktiver Umgang mit Stresssituationen
- Entspannungsübungen

### **Emotional-affektive Dimension**

#### *Themen*

- Sich selbst vertrauen
- Gefühlen Ausdruck geben
- Auf dem Weg zur produktiven Gelassenheit

### **Kognitiv-rationale Dimension**

#### *Themen*

Hinweis: Da sich die Themen der kognitiv-rationalen Dimension sehr stark an den spezifischen fachlichen Erfordernissen orientieren, wird auf Themenvorschläge verzichtet.

Gerade die kognitiv-rationale Dimension ist traditionell so stark besetzt, dass Anregungen entbehrlich erscheinen.

### **Ethisch-wertende Dimension**

#### *Themen*

- Auf der Suche: Der Sinn meiner Tätigkeit
- Verantwortung und berufliches Handeln
- Meine bzw. unsere Visionen

### **Psycho-motorische Dimension**

#### *Themen*

- Handlungsspielräume nützen
- Herausforderungen aktiv begegnen
- Neue Wege gehen: Von der Imitation zur Innovation

### **Sozial-kommunikative Dimension**

#### *Themen*

- Die Etablierung einer Wertschätzungskultur
- Kommunikationstraining
- Arbeiten im Team

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Spiegeln die Themen die Vielfalt der Dimensionen des Menschen wider?
- Wenn nein, wo gibt es Defizite und können diese entsprechend innerhalb oder außerhalb des Seminarkontextes ausgeglichen werden?

## **5.6. Dimension der Aktionsformen**

### **5.6.1. Begriffsklärung**

Aktionsformen sind die Drehbücher des Unterrichts (vgl. MEYER 2003, S. 127), welche zu neuen Wirklichkeitskonstruktionen Anstoß geben sollen, um damit das Lernen des Individuums zu fördern. Im Rückgriff auf die Weg-Metapher (Methode = Weg; ebd., S. 85 f.) können die Aktionsformen von den anderen (methodischen) Entscheidungen der Mikroebene abgrenzt werden.

- |   |  |
|---|--|
| • Unter welchen Voraussetzung wird der Weg beschritten?             | = Analyse relevanter Rahmenbedingungen |
| • Wie viel Zeit wird für den Weg benötigt bzw. steht zur Verfügung? | = Zeitliche Dimension                  |
| • Mit welchen Personen soll dieser Weg beschritten werden?          | = Soziale Dimension                    |
| • Wohin soll es gehen?  | = Zieldimension                        |
| • Welche Erfahrungen sollen gemacht werden?                         | = Inhaltliche Dimension                |
| • Wie sieht der Weg aus?  | = Dimension der Aktionsformen          |
| • Welche Ausrüstung wird benötigt?                                  | = Mediale und materielle Dimension     |

Der Begriff der Aktionsform ist jedoch nicht unumstritten. Die Kritik von MEYER bezieht sich auf die Bezeichnung von SCHULZ (SCHULZ 1965, S. 65), der von „Aktionsformen des Lehrers“ (MEYER 2003, S. 125) spricht und damit ausschließlich das Lernhandeln umfasst. Wird auf den Zusatz „des Lehrers“ verzichtet, dann lässt sich unter diesem Terminus der Aktionsform jedoch sowohl das methodisches Handeln der Lehrenden als auch der Lernenden subsumieren (vgl. 5.6.2. Funktion).

### 5.6.2. Funktion

Die Funktionen, welche den Aktionsformen zugeschrieben werden, sind stark von den zugrunde liegenden didaktischen Modellen abhängig. Die ehemals starke Inhaltsorientierung offenbarte, dass sie nicht (allein) in der Lage ist, den Lernenden zu motivieren bzw. sein Interesse zu wecken (vgl. BÖNSCH 2000, S. 11). STILLER spricht in diesem Zusammenhang bereits von einer „Methoden-Welle“ (STILLER 2004, S. 4). So muss auch eine inhaltsorientierte Didaktik zu dem Schluss kommen, dass die entsprechenden Aktionsformen unentbehrlich sind, um die Inhalte überhaupt an den Lernenden zu bringen bzw. damit dieser dazu angeregt wird, sich mit den Inhalten auseinander zu setzen. Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses geht es nicht in erster Linie um kognitive Inhalte (vgl. BONSEN/HEY 2002, S. 3), sondern um die komplexe Eröffnung eines Zugangs zu sich selbst, dem anderen und der Welt. Damit kommen den Aktionsformen zwei Funktionen zu: Zum einen sollen sie motivieren und zum anderen hilfreiche Strukturen für die Aneignung



von Informationen bieten. Die Informationsfunktion kann sich ähnlich wie die Motivationsfunktion (intrinsische und extrinsische Motivation) auf zwei Weisen darstellen:

Erstens: Aktionsformen dienen dem „Informationstransfer“ im Sinne einer Fremd-Qualifizierung (analog zur extrinsischen Motivation).

Zweitens: Aktionsformen sollen im Sinne einer Selbst-Bildung (analog zur intrinsischen Motivation) die Gewinnung von Informationen über sich, die soziale und materielle Welt ermöglichen. MÜLLER schreibt dazu: „Unterrichtsmethoden haben nach diesem Verständnis auch *propädeutische Funktionen*: Durch methodisch gelenkte Lernhandlungen im Unterricht werden Erkenntnisweisen und Denkmethoden gelernt; die Lernenden werden zu eigenem methodischen Umgang mit Lerngegenständen, mit Wirklichkeit hingeführt. Der Übergang zwischen Lehr/Lernmethoden und wissenschaftlichen Methoden ist fließend“ (MÜLLER 1993, S. 223). Die konstruktivistische Sicht schließt einen linearen Informationstransfer vom Lehrenden auf den Lernenden aus, nicht jedoch die Möglichkeit der Perturbation durch entsprechende Lern- und Entwicklungsangebote (vgl. LINDEMANN 2006, S. 158). Ein Problem ist jedoch die mangelnde methodische Kompetenz mancher Trainer. Die Vielfalt der Aktionsformen wird zwar häufig propagiert, aber nicht immer praktiziert. Ein kleiner Methodenpool erschwert jedoch die individuelle Passung an das Lehr-Lerngeschehen. PETERßEN spricht gar von einer „Methoden-Pathologie“.

„Ich bin geneigt, geradezu von einer Methoden-Pathologie zu sprechen. Immer wieder treffe ich auf Formen monistischen und manieristischen Umgangs mit Unterrichtsmethoden: Man greift – zumeist aus didaktischer Trägheit – auf immer dieselbe Methode zurück, man setzt – zumeist aus Gedankenlosigkeit – auf immer dieselbe Methode. Schon bei Otto Willmann findet sich die Klage: Der Methodenkultur hat (zur Mutter) die Gedankenlosigkeit. [...]. Die Methodenscheu die Denkfaulheit!“ (PETERßEN 2005, S. 153).

Auch REICH betont die negativen Effekte von Gewohnheiten, die dazu führen, dass u. a. häufig gleiche Aktionsformen zum Einsatz kommen.

„Gerade in methodischen Fragen legen sich Pädagogen gerne auf Verfahren fest, die irgendwann einmal Erfolg gebracht haben. Anderen und neuen Methoden wird dann eine große Skepsis entgegengebracht. Aber gerade hier wirken sich Gewohnheiten meist negativ aus: Mit methodischer Phantasie lassen sich unter Nutzung bekannter Verfahren Mischformen mit neuen Ideen konstruieren, die für eine aktuelle Situation, für eine Gruppe, für ein Problem passen, aber nie immer passen können“ (REICH 2000, S. 227).

Eine neue Lernkultur ist also ohne ein hohes Maß an methodischer Kompetenz sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden nicht denkbar. „Lernen findet unter zahlreichen Umständen, mit vielen Lernenden, über sehr viele Gegenstände statt; es braucht deshalb eine Vielfalt von Wegen, die nur durch ein überaus differenziertes Methodendenken geleistet werden kann“ (PETERßEN 2005, S. 154). Bei all der Betonung der Bedeutung des situationsgerechten Einsatzes von Aktionsformen darf jedoch nicht vergessen werden, dass diese an die Vermittlung von Inhalten gebunden bleiben. Zu bedenken ist außerdem, dass „durch die Art und Weise der methodischen Gestaltung des Unterrichts der Inhalt selbst verändert wird, so daß auch andere Unterrichtsergebnisse zustande kommen“ (MEYER 2003, S. 75). Die neue Methodeneuphorie (vgl. GRUSCHKA 2005, S. 16) darf nicht dazu führen, dass die Aktionsformen um ihrer selbst willen eingesetzt werden. In diesem Kontext steht auch die Kritik an KLIPPERTS „Methodentraining“. „Das Gespenstige daran ist, dass dieses Methodentraining als Sesam-öffne-dich ein Lernen des Lernens für alles inhaltliche Lernen jeder Ausbildungsstufe bereit zu stellen verspricht, ohne dass ein anderer Inhalt gelehrt werden müsse als die Methode selbst (vgl. Stövesand 2002)“ (ebd., S. 16).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Inwieweit motivieren die eingesetzten Aktionsformen Lehrende und Lernende?
- Was muss beim Einsatz der entsprechenden Aktionsformen beachtet werden, damit das Anliegen der Selbstbildung der Teilnehmer zur Geltung kommt?
- Bemühen sich alle am Lehr-Lerngeschehen Beteiligten ihr aktives Repertoire an Aktionsformen auszubauen?
- Wird der inhaltlichen Dimension bei allem Bemühen um adäquate Aktionsformen noch genügend Aufmerksamkeit geschenkt?

### **5.6.3. Klassifizierung**

#### **Aktivierungs- und konkretisierungsgrad**

Auf Grund der Vielfalt an Aktionsformen ist es sinnvoll diese zu klassifizieren. Die relativ gebräuchliche Unterscheidung in Lehr- und Lernmethoden (vgl. STADTFELD 2004, S. 131) bzw. in darbietende und erarbeitende Methoden (vgl. ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, S. 73) macht auf den Umstand aufmerksam, dass es Aktionsformen gibt, bei denen im Kontext einer eher traditionellen Lernkultur vor allem die Lehrenden oder die Lernenden aktiv sind. Auf Grund der Rollenflexibilität zwischen Lernberater und Teilnehmer kann

jedoch prinzipiell jede Aktionsform stärker vom Lehrenden oder Lernenden dominiert sein (vgl. u. a. HOLTSMIDT/ZISENIS 2005, S. 113).

Eine weitere Klassifizierungsmöglichkeit, die bereits bei der Analyse der traditionellen Lernkultur kurz angesprochen wurde (4.3. Traditionelle Lernkultur), nämlich die Unterteilung in enaktive, ikonische und symbolische Wirklichkeitsrepräsentationen (vgl. BRUNER/OLVER/GREENFIELD 1971) behält jedoch nach wie vor seine Relevanz. Bei enaktiven Aktionsformen kommt es zum unmittelbaren, realen Kontakt mit der Wirklichkeit, bei ikonischen Methoden erfolgt die Konfrontation bildhaft und bei der symbolischen Darbietung wird die Wirklichkeit mittels Gesprächen und Texten erschlossen (vgl. auch ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, S. 57 ff.). Eine gewisse Skepsis ist jedoch gegenüber der pauschalen Forderung nach dem „Lernen mit allen Sinnen“ angebracht (vgl. auch BECKER 2006, S. 115 f.).

„Häufig wird unterstellt, dass besseres Lernen besonders dann stattfindet, wenn man die Sinne miteinander kombiniere. Beispielsweise ist manchmal zu lesen, dass die Wahrscheinlichkeit sich etwas zu merken, wenn man es nur höre, bei 10 Prozent liege, bei 20 Prozent, wenn man es lese und höre etc. Es wird damit unterstellt, dass bestimmte Sinnesreize einen tieferen Eindruck hinterlassen als andere und dass die Kombination von Sinnesreizen erfolgversprechender ist als nur einen Sinn anzusprechen. Eine solche Argumentation bedarf der Differenzierung. Schließlich wird das Gehirn nicht durch Sinnesreizungen zu neuen Verbindungen angeregt, sondern dadurch, dass Sinnesreize als Sinneseindrücke zugelassen und dies dann im Gehirn als neuronale Verbindungen umgesetzt werden – also eine Anschlussmöglichkeit an bereits bestehende Verbindungen finden... Nicht jeder Reiz erhält Anschluss in die komplizierten neuronalen Verbindungen; er wird dann nicht ‚wahrgenommen‘. Deshalb ist es nicht die Kombination mehrerer Sinne, die als solche zu einem besseren Lernergebnis führt, sondern bei unterschiedlichen Herangehensweisen ergibt sich eine höhere Wahrscheinlichkeit, eine Anschlussfähigkeit zu finden“ (SCHEUNPFLUG 2001, S. 80).

Es werden also nicht Töne, Bilder etc. von der Außenwelt in die Innenwelt der neuronalen Verarbeitung überführt, sondern lediglich Erregungen, die sich zunächst nur durch die Intensität und Dauer voneinander unterscheiden. „Es gibt letztlich nur zwei Aspekte einer Erregung, die durch ein entstehendes Aktionspotential in den Sinneszellen kodiert werden...:

- Die *Intensität* der Erregung, die durch die Schnelligkeit, in der die Entladungen aufeinander folgen, kodiert wird.
- Die *Dauer* der Erregung, die durch den Beginn und das Ende der Entladungen kodiert wird.

Die Sinneszellen kodieren nicht, weshalb bzw. wodurch ihre Entladungen entstanden sind“ (LINDEMANN 2006, S. 59). Aus dem Blickwinkel einer differenzierten Betrachtung der Forderung nach dem Lernen mit allen Sinnen ist zwar dessen Bedeutung wohl teilweise überschätzt worden, doch der von SCHEUNPFLUG (SCHEUNPFLUG 2001, S. 80) angeführte Vorteil der höheren Anschlussfähigkeit bei variablem Vorgehen kann gleichzeitig als Bestätigung einer prinzipiellen Methodenvielfalt interpretiert werden.

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Werden enaktive, ikonische und symbolische Wirklichkeitsrepräsentationen eingesetzt?
- Werden die einzelnen Wirklichkeitsrepräsentationen sowohl effektiv als auch effizient angewendet?

### **Dimensionen des Menschseins**

Die Dimensionen des Menschen eröffnen verschiedene methodische Zugangsweisen zum Lernen und machen so, wie bereits im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Lernen mit allen Sinnen erwähnt, die Anschlussfähigkeit in Bezug auf den einzelnen Lernenden wahrscheinlicher. „Je mehr dem Prinzip der Methodenvielfalt entsprochen werden kann, desto bessere Lernleistungen sind zu erwarten. Dies ist eine Erfahrung, die viele Didaktiker machen und die auch nicht im Widerspruch zu dem Umstand steht, dass einzelne Lerner mit unterschiedlichen Methoden besonders erfolgreich lernen können“ (REICH 2004, S. 258). Da der Mensch ganzheitlich lernt, sind immer alle Dimensionen am Lerngeschehen beteiligt (vgl. SIEBERT 2004b, S. 60). Es ist nur die Frage, ob das dem Lernenden bewusst ist und so aus Lernerlebnissen echte Lernerfahrungen werden können und ob das grundsätzliche Potenzial, welches in Aktionsformen liegt, ausgeschöpft wird (vgl. ARNOLD/LERMEN 2005, S. 51). Da ein und dieselbe Aktionsform selten alle Dimensionen des Menschseins gleichwertig anspricht, ist eine Vielfalt erforderlich (vgl. REICH 2004, S. 258). Die Aktionsformen stehen zudem in Interdependenz zu den anderen Dimensionen der Mikroebene. So ist es günstig den Lernweg zu wählen, in dessen Zielbereich die Lernerfahrung liegen soll. Wenn eine konkrete Handlung als Lernziel angestrebt wird, dann sollte möglichst eine Aktionsform gewählt werden, die hohe psycho-motorische Anteile aufweist. Entsprechen sich die Art und Weise des In- und Outputs, ist Lernen erfolgreicher (vgl. KUGEMANN 1999, S. 125 ff.).

*Biologisch-vitale Dimension*

Aktionsforen, welche besonders die biologisch-vitale Dimension des Menschen ansprechen (z. B. Tanz), bauen auf den Erfahrungen mit dem eigenen Körper auf und stellen eine sehr ursprüngliche Möglichkeit des Lernens dar, da der Mensch bereits pränatal, d. h. im Uterus, Lernanreize bekommt (vgl. SPITZER 2003, S. 201 ff.). Körpererfahrungen beinhalten sowohl die Wahrnehmung des eigenen Potenzials, als auch die der individuellen Grenzen bzw. Begrenztheit. So werden auf Grund von sinnlichen Erfahrungen „plastische Karten“ im Kortex ausgebildet. Der Körper und seine Bestandteile werden im Gehirn repräsentiert und stellen eine unentbehrliche Grundlage für Lernerfahrungen jeglicher Art dar (vgl., ebd. S. 99 ff.). Der Mensch kann sein Leistungspotenzial nur ausschöpfen, wenn er körperlich gesund ist (vgl. auch MÖLLER 2005). Für Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen gilt dies ebenso. Gerade bei längeren Veranstaltungen würde es deshalb effektiver sein, Zeit für körperliche Betätigungen und Erfahrungen einzuplanen, als noch einen zusätzlichen kognitiven Inhalt einzubringen (vgl. SPITZER 2003, S. 121 ff.). Auch wenn die biologisch-vitale Dimension eine wichtige Grundlage für Lernprozesse darstellt, darf die Bedeutung von Bewegungsübungen nicht überschätzt werden. „Vertreter der Edu-Kinestetik bieten neben einer Reihe von ‚Überkreuzbewegungen‘ auch einige Massagen an, so könne man beispielsweise die ‚Gehirnknöpfe reiben‘, die sich unter dem Schlüsselbein befänden, oder auch das Reflexgehirn anschalten, indem man nach links oben schaue, ‚Augenfolgebewegungen‘ durchführen, usw.“ (BECKER 2006, S. 122). Neurobiologisch lassen sich die positiven Effekte dieser Übungen, die mit der Asymmetrie und der Lateralisierung des Gehirns begründet werden, nicht belegen. „Es ist – im Gegenteil – aus neurowissenschaftlicher Sicht nicht plausibel, dass mit der Asymmetrie und Lateralisierung grundlegende Nachteile verbunden wären, vielmehr scheint es sich um evolvierte, funktionale Organisationskriterien des Gehirns zu handeln. Die Befunde über die Lateralisierung von Funktionen mögen dennoch zwar theoretisch interessant sein, doch sie besitzen keinerlei Relevanz für die pädagogische Praxis: Aus ihnen lassen sich keine Forderungen nach speziellen didaktischen Kniffen zur Aktivierung der rechten Gehirnhälfte ableiten“ (ebd., S. 137).

*Emotional-affektive Dimension*

Jedes Lernen wird von Gefühlen begleitet. Gefühle bewegen den Menschen oder behindern ihn. Dies gilt prinzipiell auch für Lernprozesse (vgl. u. a. COLEMAN 1997, S. 48; ULICH 1989, S. 27; SCHEUNPLFUG 2001, S. 103; SPITZER 2003, S. 157 ff.). Ist das Potenzial eines Mitarbeiters weitgehend durch emotionale Prozesse gebunden, dann wird seine Leis-

tungsfähigkeit in den anderen Dimensionen des Menschseins voraussichtlich geringer sein. Jeder Mitarbeiter benötigt deshalb entsprechende Strategien mit emotional belastenden Ereignissen umgehen zu können. Gefühle sind eine Quelle tiefer Befriedigung, können jedoch ebenso ihre zerstörerische Wirkung entfalten. „Stresshormone wirken sich ungünstig auf Neuronen aus, insbesondere auf Neuronen des Hippokampus. Sie vermindern erstens die Glukoseaufnahme in das Gehirn und reduzieren somit das zur Verfügung stehende Energieangebot. Zweitens führen Glukokortikoide zwar nicht direkt zum Zelluntergang, erhöhen jedoch die Toxizität des Neurotransmitters Glutamat... Es scheint daher so zu sein, dass chronischer Stress die Neuronen des Hippokampus beständig ‚an den Rand‘ bringen und damit langfristig zum Zelluntergang führen kann. Stress ist damit ungünstig für das Lernen und das Behalten“ (SPITZER 2003, S. 171). Aktionsformen, welche vor allem auf die emotional-affektive Dimensionen des Menschen zielen (z. B. Rollenspiel), können dazu beitragen, Gefühle zum Ausdruck zu bringen und Belastungssituationen (Stress) zu reduzieren. Ein triviales Ursache-Wirkungsprinzip im Sinne, dass eine angenehme Lernatmosphäre automatisch zu besseren Lernergebnissen führt, lässt sich jedoch aus den Erkenntnissen der Neurobiologie keinesfalls ableiten. „Zusammengenommen sprechen die Untersuchungen zum autobiographischen Gedächtnis dafür, daß emotional erregende, positiv wie negative Erlebnisse sowie die Umstände, unter denen man von erregenden Ereignissen erfährt, langfristig besser behalten werden, als dies bei neutralen Erlebnissen der Fall ist... Darüber hinaus gibt es schwächerer Hinweise darauf, daß positive Erlebnisse besser behalten werden als negative, was allerdings von individuellen Vermeidungsstrategien abzuhängen scheint“ (GOSCHKE 1996, S. 623).

### *Kognitiv-rationale Dimension*

Der Mensch erschließt sich seine Welt mit Hilfe seiner kognitiven Fähigkeiten. Er kann u. a. Handlungen innerlich vorwegnehmen (z. B. in Form eines Gedankenexperiments) und verschiedene Szenarien denkend durchspielen (vgl. u. a. PIAGET 1969).

### *Ethisch-wertende Dimension*

Aktionsformen, welche die ethisch-wertende Dimension im Fokus haben (z. B. Lebenszielanalyse) sind solche, die den einzelnen Lernenden Richtlinien für sein Leben und Lernen erschließen (vgl. HAUG-ZAPP 2002, S. 4). Sie helfen damit, in einer multikomplexen Gesellschaft Entscheidungen treffen zu können, welche dem Leben dienen, und handlungsfähig zu bleiben (vgl. REICH 2000, S. 135; WEINBERG 1999, S. 95 ff.).

*Psycho-motorische Dimension*

Aktionsformen, welche besonders in Verbindung mit der psycho-motorischen Dimension des Menschen in Verbindung gebracht werden können (z. B. Simulation), beziehen sich auf das Lernen durch das Handeln, wobei die Verbindung der beiden Begriffe auf die enge Verknüpfung von Psyche und Motorik hinweist (vgl. AKTIONSKREIS PSYCHOMOTORIK 2006). Auch hier gilt: Nur wenn der Mensch handelt und sich als handlungs- und gestaltungsfähig erlebt, kann er sich umfassend wohl fühlen (vgl. STORZ 2005, S. 90). Das sichtbare Werk schafft die Befriedigung, etwas geschaffen zu haben (vgl. STRAKA 2005, S. 178). Deshalb ist es notwendig, dass das, was geschaffen wird, mit Sinn belegt werden kann (vgl. LINDEMANN 2006, S. 152). Wenn nur für Demonstrationszwecke tagelange Arbeit investiert werden soll, dann sind Erwachsene meist sehr skeptisch (vgl. u. a. REISCHMANN/EISENMANN 1992, S. 7 f.). Ist das Endprodukt jedoch brauchbar und weist die Handlungssituation den nötigen Ernstcharakter auf, dann ist diese Form des Lernens meist aus sich selbst heraus motivierend. Über das Handeln können Strategien ausprobiert werden und durch Versuch und Irrtum werden erste Ideen getestet (vgl. u. a. AKTIONSKREIS PSYCHOMOTORIK 2006; REICH 2004, S. 207; REISCHMANN/EISENMANN 1992, S. 7 f.; TIMM 2004, S. 181).

*Sozial-kommunikative Dimension*

Menschen lernen sozial-kommunikativ (vgl. HOLTSMIDT/ZISENIS 2005, S. 109). Sie nehmen sich Andere zum Vorbild und lernen am Modell. Der einzelne Lernende bildet sich seine Meinung in und durch die Auseinandersetzung mit den Mitlernenden (z. B. durch die Teilnahme an Diskussionsrunden). Er erkennt Gemeinsamkeiten und Unterschiede, wird durch Andere angeregt neue Gedanken zu denken (vgl. SPITZER 2003, S. 296). „Die Funktion von Kommunikation besteht nicht nur darin, zu orientieren bzw. sich orientieren zu lassen, sondern auch darin, zu klären, ob der Kommunikationspartner in Bezug auf die eigenen Bedeutungszuweisungen hinreichend ähnliche Bedeutungen konstruiert, d.h. ob er *versteht*. Das **Problem des Verstehens** stellt sich immer dann, wenn im Verlauf der Kommunikation aufgrund der Beobachtung des Gegenübers entschieden werden muss, ob die erwünschte Konstruktion beim Gegenüber angestoßen wurden. Verstehen bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, dass der eine Kommunikationspartner einen Sachverhalt ebenso erfasst oder begreift wie der andere, sondern lediglich die Annahme, dass die individuellen Bedeutungszuweisungen kompatibel sind“ (LINDEMANN 2006, S. 117). Gelernt wird im so-

zialen Kontext also über das gegenseitige Unterstellen von Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung mit den jeweiligen subjektiven Verhaltenserwartungen (vgl., ebd. S. 114 ff.).

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Gibt es hinsichtlich der Dimensionen des Menschseins ausreichend Variationen der Aktionsformen, um die Wahrscheinlichkeit des Anschlusslernens zu erhöhen?
- Werden die Aktionsformen innerhalb einer Dimension für möglichst alle Beteiligten motivierend variiert?

### **5.6.4. Konkretes Beispiel: Lernen als Abenteuer**

Das „Lernen als Abenteuer“ wurde erstmals 1999 an der Fachakademie für Sozialpädagogik in Gunzenhausen vom Verfasser der vorliegenden Arbeit entwickelt und erprobt. Das Besondere an dieser Aktionsform ist, dass versucht wird, die Abenteuermetapher während des gesamten Prozesses zu nutzen. Lernen wird als Abenteuer charakterisiert, weil damit zum Ausdruck gebracht werden soll, dass Lernen durchaus spannend sein kann. Auch Erwachsene sind neugierig, verspüren die Lust auf anregende Erlebnisse, auf die Entdeckung des Unbekannten (vgl. SPITZER 2003, S. 21 ff.). Diese Motivation möchte das „Lernen als Abenteuer“ nutzen. Die folgenden Ausführungen sind nur als Anregungen zu verstehen, da das „Lernen als Abenteuer“ kein starres methodisches Vorgehen impliziert, sondern vielmehr einen Rahmen bieten möchte, in dem kreative Lernprozesse möglich werden (vgl. KLEIN 2005, S. 161).

### ***Analyse relevanter Rahmenbedingungen***

Für das Lernabenteuer sind relativ viele Ressourcen (Zeit, Material, Raumangebot, usw.) einzusetzen. Günstig ist es auch, wenn die Teilnehmer und der Lernberater selbst Lust am Spielen (und Rollen spielen) haben.

### ***Zeitliche Dimension***

#### **Grundsätze**

Da das Lernen als Abenteuer vorwiegend in einen Teamprozess eingebunden ist und Teams erst eine gewisse Anlaufphase benötigen, um arbeitsfähig zu werden (vgl. u. a. BIRKER/BIRKER 2001, S. 52), ist es für die Lernenden notwendig, über einen längeren Zeitraum zusammen arbeiten zu können. So ist der Zeitbedarf beim „Lernen als Abenteuer“ relativ hoch. Je nach Komplexität des Auftrages ist mindestens ein Tag bis mehrere Wochen zu veranschlagen. Die meiste Lernzeit wird von den Lernenden strukturiert (vgl. u. a. STRAKA



2005, S. 178). Der Lernprozess selbst lässt sich in vier Phasen einteilen (Vorbereitungsphase, Entdeckungsphase, Präsentationsphase und Nachbereitungsphase).

## **1. Vorbereitungsphase**

### **Atmosphäre**

Für das Lernabenteuer ist es unumgänglich, den äußeren Rahmen so zu strukturieren, dass die „natürliche“ Abenteuerlust und Neugier gefördert wird. Der Lernbegleiter kann dies z. B. dadurch erreichen, dass ein Reisebericht eines Entdeckers vorgestellt wird und er mit den Lernenden erarbeitet, was einen Abenteurer auszeichnet. Verschiedene Gegenstände, die bei einer Entdeckungsreise benötigt werden (Kompass, Laterne usw.) können die Lernenden ebenfalls anregen, sich mit einem Entdecker zu identifizieren (vgl. SIEBERT 2004a, S. 75 f.).

### **Informieren**

Ein minimaler Informationstext führt die Lernenden in die Grundzüge des Lernabenteuers ein. Nachdem die Teilnehmer darüber informiert sind, dass sie in Teams auf Entdeckungsreise gehen sollen, besteht die erste Herausforderung darin, Teams zu bilden und sich einen Namen zu geben. Der Teamname ermöglicht es, die Gruppe als Ganzes anzusprechen und fördert die Gruppenkohäsion. Der Lernbegleiter stellt dann das Land bzw. die Länder (Thema bzw. Themen) vor, welche entdeckt werden sollen (vgl. KLEBERT/SCHRADER/STRAUB 1998, S. 132 ff.). Dies kann z. B. in Form einer Landkarte geschehen. Die Umrisse bzw. die Topografie einzelner Fantasieländer repräsentieren die entsprechenden Themen und stehen für Herausforderungen (z. B. bergige Landschaft für sehr anspruchsvolle Themen; vgl. SIEBERT 2004a, S. 75 f.). Jedes Team bekommt bei einem längeren Lernabenteuer den Auftrag, ein Logbuch zu führen, ein Handout zu erstellen, ein Mind-Map zu entwerfen und die Ergebnisse der Entdeckungsreise zu präsentieren (vgl. ebd., S. 69 f.). Im Logbuch wird der Lernprozess dokumentiert. Die Lernenden notieren, was sie bei ihrem Lernabenteuer alles erlebt haben (z. B. Stimmungshoch, Schwierigkeiten im Team, usw.; vgl. ebd., S. 83). Im Handout fasst jedes Team die Ergebnisse der Entdeckungsreise zusammen. Dieser kurze Text dient den anderen Lernenden als Informationsquelle, welche nicht dieses Thema bearbeitet haben. Das Mind-Map ermöglicht eine schnelle Übersicht. Außerdem präsentiert jedes Team seine Ergebnisse gegen Ende des Lernabenteuers.

## **2. Entdeckungsphase**

### **Besprechungen**

Bevor die Gesamtgruppe in die einzelnen Teams auseinander geht, findet eine kurze Besprechung statt. Im sogenannten „Basislager“ stellen z. B. die Teams die Ziele für den heutigen Tag vor oder klären Unterstützungsmöglichkeiten zwischen den Teams (vgl.

HEROLD/LANDHERR 2003, S. 170). Auch am Ende der Teamarbeitsphasen treffen sich alle Teams, um sich über den Verlauf des Lernabenteuers gegenseitig zu informieren.

### **Entdeckungsreise**

Die Teams arbeiten außerhalb der Plenumsphasen selbstständig in ihrer Gruppe und holen sich nur bei Bedarf den Lernberater oder Lernende aus anderen Teams als Unterstützungsmöglichkeit hinzu (vgl. u. a. WENZIG 2005, S. 143).

### **3. Präsentationsphase**

Die einzelnen Teams stellen sich die Ergebnisse am Ende des Lernabenteuers gegenseitig vor. Bei sehr langen Lernabenteuern macht es evtl. Sinn, bereits eine oder mehrere Zwischenpräsentationen einzuschieben. Bei den Präsentationen ist darauf zu achten, dass auch hier die Abenteuermetapher nicht verlassen wird.

### **4. Nachbereitungsphase**

In der Nachbereitungsphase wird das gesamte Lernabenteuer reflektiert. In dieser Phase soll die Abenteuermetapher verlassen werden, damit die Distanzierung aus den eingenommenen Rollen gelingt. Die Nachbereitungsphase betrachtet sowohl die erzielten Ergebnisse, als auch das prozesshafte Geschehen. Als Grundlage dienen hier die von den Teams erstellten Logbücher (vgl. SIEBERT 2004a, S. 83).

### ***Soziale Dimension***

Der Lernberater greift, wie bereits erwähnt, i. d. R. nur dann ein, wenn das Team dies ausdrücklich wünscht (vgl. u. a. WENZIG 2005, S. 143). Die Lernenden müssen deshalb selbst erkennen, wann sie Hilfe benötigen (vgl. u. a. ARNDT/KRAUSE/HELLER 2005, S. 65). Der Lehrende kann für die einzelnen Lernteams Serviceaufgaben übernehmen (z. B. Informationsbeschaffung usw.), wenn dies sinnvoll erscheint. Bezüglich der Kooperationsformen findet ein ständiger Wechsel statt, der jedoch nicht der Beliebigkeit unterliegt. So steht jeweils am Anfang und am Ende eines Tages das Plenum im Mittelpunkt des Lerngeschehens, während der Rest des Tages durch Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit gekennzeichnet ist. Welche dieser drei Kooperationsformen vom Team gewählt wird, obliegt der Entscheidung des Teams. Wichtig ist, dass sie die Vor- und Nachteile der einzelnen Konstellationen kennen und lernen, diese je nach Erfordernis zielgerichtet einzusetzen (vgl. u. a. IBERER/MÜLLER 2002, S. 5). Durch die Reflexion des Lernprozesses sind die Teams im Laufe des Lernabenteuers immer besser in der Lage hier adäquate Entscheidungen zu treffen. So werden sehr lange Gruppenphasen schnell als uneffektiv erlebt, genauso wie sich im Handeln ergibt, dass Einzelarbeit ohne Absprachen im Team in die Leere führt.

### ***Zieldimension***

#### **Förderung der Teambereitschaft**

Da die Lernenden über einen längeren Zeitraum an einem Thema arbeiten, sind sie aufeinander angewiesen. Vor allem in der Entdeckungs- und Präsentationsphase lernen die Teammitglieder, wie Kooperation funktionieren kann und wie Ergebnisse mit anderen zusammen ansprechend aufbereitet werden. So geht es häufig in gemeinsamen Aushandlungsprozessen um die Frage, wer welche Rolle innerhalb des Teams übernehmen will und kann (vgl. auch REICH 2004, S. 209 ff.).

#### **Förderung der Verantwortung für den eigenen Lernerfolg**

Die Vorgehensweise wird weitgehend durch die Lernenden bestimmt. Sie müssen sich überlegen, wie sie die einzelnen Informationen gewinnen, um diese dann aufzuarbeiten. Dabei haben sie die Aufgabe, sich selbst immer wieder zu motivieren, da sich der Lernbegleiter stark zurückhält (vgl. u. a. WENZIG 2005, S. 143).

#### **Förderung der didaktisch-methodischen Kompetenz**

Die Lernenden erarbeiten sich ihre Themen selbst und lernen damit überwiegend selbst organisiert. Bis auf einen relativ offenen allgemeinen Rahmen sind die Teams frei hinsichtlich ihrer didaktisch-methodischen Entscheidungen. Durch die Auseinandersetzung, einem ständigen Lernen am Versuch und Irrtum, werden die Konsequenzen der Entscheidungen unmittelbar erlebt. Durch Selbstevaluation gelingt es, auch im didaktisch-methodischen Bereich über die Themenerarbeitung Fortschritte zu erzielen (vgl. u. a. KIRCHHÖFER 2005, S. 92 f.).

### ***Inhaltliche Dimension***

Die Lernherausforderungen müssen einen entsprechend hohen Komplexitätsgrad für die Lernenden aufweisen, damit ein längerfristiges Arbeiten an einem Thema bzw. Themenkomplex seine motivierende Wirkung entfalten kann.

### ***Dimension der Aktionsformen***

Innerhalb des „Lernen als Abenteuer“ können eine Vielzahl von weiteren Aktionsformen zum Einsatz kommen. Von Vorteil ist es hier, den einzelnen Teams eine Methodenkartothek (z. B. die Methodenkartothek von ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996) zur Verfügung zu stellen, damit diese einen Überblick über die Einsatzmöglichkeiten der Aktionsformen gewinnen und ihre Methodenkompetenz durch das Ausprobieren von neuen Möglichkeiten erweitern.

***Mediale und materielle Dimension***

Die Lernenden sollten über eine möglichst große Vielzahl von Medien verfügen. Computer mit Internet-Anschluss und Fachbücher werden beispielsweise für die eigenen Recherche benötigt, ausreichend Flipcharts und Pinnwände inkl. eines Moderatorenkoffers für die teaminterne Visualisierung wie für die Präsentation im Plenum. Mit Videokameras können des Weiteren Lernprozesse dokumentiert werden und ein CD-Player mit entsprechenden CDs hilft auf die Entdeckungsreisen des Lernabenteurers einzustimmen (vgl. REICH 2000, S. 229). Hinsichtlich der Lernräume hat es sich als äußerst günstig erwiesen, wenn jedes Team einen Raum für sich beanspruchen (und gestalten) kann. Damit sind gegenseitige Störungen weitgehend ausgeschlossen. Die Spannung bleibt überdies länger erhalten, da ein „unfreiwilliges Mithören“ der Ergebnisse der anderen Gruppen nicht möglich ist. Die Ausstattung der Räume muss zudem die nötige Flexibilität aufweisen, da durch den Wechsel der Kooperationsformen innerhalb des Teams die Sitzordnung schnell und unkompliziert modifiziert werden muss (Stuhlkreis, Einzeltische etc.; vgl. SIEBERT 2003b, S. 200 ff.).

Ebenso vielfältige Materialien, z. B. Stoffreste, farbiges Papier unterschiedlicher Stärke, sogenanntes wertloses Material (wie leere Joghurtbecher, Toilettenpapierrollen, alte Zeitschriften, usw.) regen u. a. zur inhaltlichen Auseinandersetzung an, helfen in der Abenteuermetapher zu bleiben (Requisiten) und geben kreative Impulse (vgl. ARBEITSKREIS LUNGERSHAUSEN 2000, S. 89 ff.).

**Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Ist die Lernherausforderung entsprechend komplex?
- Sind ausreichende Ressourcen vorhanden (Zeit, Raum, Material, usw.)?
- Was kann dazu beitragen, in der Abenteuermetapher zu bleiben?

**5.7. Mediale und materielle Dimension****5.7.1. Neue Medien**

„In den vergangenen Jahrzehnten haben sich Neue Medien kontinuierlich entwickelt und eine immer größere Bedeutung für weite Teile des öffentlichen wie des privaten Lebens jedes einzelnen Mitglieds in den westlichen Gesellschaften gewonnen“ (STADTFELD 2004, S. 9). Auch im Kontext von Konzeptionen hinsichtlich einer neuen Lernkultur wird den Medien bzw. den neuen Medien ein hoher Stellenwert eingeräumt (vgl. LERMEN 2003). So schreibt REICH: „Computer mit Farbdruckern, Scannern, Multimedia mit Einbindung von Tonauf-

nahmen, Video, Austausch über lokale oder internationale Netzwerke, dies sind wesentliche Elemente einer Medienwerkstatt, die stets Lehr- und Lernprozesse begleiten sollten“ (REICH 2000, S. 229). Gerade die neuen Medien rücken deshalb in der folgenden Betrachtung in den Vordergrund.

#### **5.7.1.1. Begriffsklärung und Fragen des Einsatzes von Multimediaanwendungen**

Der Begriff Medium kommt aus dem Lateinischen und bedeutet in seiner ursprünglichen Wortbedeutung „das Mittlere“ (STADTFELD 2004, S. 29). So definiert TULODZIECKI „Medien als Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen bestimmte Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet werden“ (TULODZIECKI 1997, S. 37). Medien sind „technische Vehikel zur Realisierung und Unterstützung von Individual- und Massenkommunikation“ (HÜTHER 1990, S. 1). Im Bezug auf die neuen Medien nimmt der Computer einen zentralen Stellenwert ein, da er die „medienintegrierende Maschine per se [ist; SR]“ (COY 1995, S. 53). Multimediale Anwendungen bzw. neue Medien, verbinden Speicher- und Zeichenmedien und erfüllen das Merkmal der Vernetzung (vgl. FISCHER/MANDL 2000). Vernetztes Lernen wird auch unter dem Oberbegriff des E-Learnings subsumiert (vgl. KERRES 2001, S. 14). Als ein weiteres Kriterium für multimediale Anwendungen wird von STEINMETZ die Verbindung von zeitabhängigen (z. B. Animation) und zeitunabhängigen Medien (z. B. Text) eingeführt. „Ein Multimedia-System ist durch die rechnergesteuerte, integrierte Erzeugung, Manipulation, Darstellung, Speicherung und Kommunikation von unabhängigen Informationen gekennzeichnet, die in mindestens einem kontinuierlichen (zeitabhängigen) und einem diskreten (zeitunabhängigen) Medium kodiert sind“ (STEINMETZ 1995, S. 19). Im Bezug auf die neuen Medien sind neben der Multimedialität, die Multicodalität und die Multimodalität konstituierende Kennzeichen.

„Grundgedanke ist, dass die Codes, in denen sich Kommunikationsinhalte codieren lassen, verschieden sind. ‚Codierung ist die Kennzeichnung, Verkürzung oder Umwandlung häufig wiederkehrender Informationen‘ (Colin 1992, S. 8). Neue Medien sind dabei multicodeal, d. h. es werden parallel unterschiedliche Codierungen verwendet... Multimodal sind ... Medien, die unterschiedliche Sinnesorgane ansprechen“ (STADTFELD 2004, S. 36 f.).

Hinsichtlich der neuen Medien kann zwischen

- Übungsprogrammen,
- intelligenten tutoriellen Systemen,

- Simulationen,
- Hypermedia-Systemen,
- Anwendungsprogrammen und
- mediale Kommunikationswerkzeugen

unterschieden werden (vgl. ebd., S. 41 ff.).

### **Übungsprogramme (drill-and-practice – Programme)**

Bei Drill-and-practice-Programmen wird eine Information dargeboten, die dann mit Hilfe von Fragestellungen abgeprüft wird. Der Benutzer bekommt eine Rückmeldung auf seine Antwort. Bei einer falschen Antwort muss häufig noch eine Schleife eingelegt werden (z. B. nochmaliges Bearbeiten der bereits dargebotenen Information) bevor zur nächsten Informations- und Frageeinheit übergegangen werden kann (vgl. ebd., S.42).

### **Intelligente tutorielle Systeme**

Intelligente tutorielle Systeme versuchen das einfache Frage-Antwort-Schema der Übungsprogramme durch ein Design zu ersetzen, welches dem menschlichen Interaktionsverhalten näher kommt. „Intelligente Tutorensysteme sind Lernprogramme, die sich spezifisch an die Lernenden anpassen. Sie versuchen, das Dialogverhalten des Computers dem eines Lehrers nachzubilden. Tutorensysteme erkennen die Stärken und Schwächen der Lernenden und gehen darauf ein“ (T-REX 2005, Suchbegriff: intelligentes Tutorensystem). Intelligente tutorielle Systeme konnten bisher nur erfolgreich im naturwissenschaftlichen Bereich (Mathematik, Physik) entwickelt werden. „Es sind dies Fachgebiete, in denen eine Diagnose auf der Basis der Auswertung der laufenden Aufgabenbearbeitung des Lernalters vergleichsweise einfach ist. Die Hoffnung, Computern Fähigkeiten der ‚Interaktivität‘ und ‚Adaptivität‘ im Unterrichtsgeschehen zu vermitteln, muss aus Sicht der Anwendung als weitgehend gescheitert betrachtet werden“ (KERRES 2005, S. 219).

### **Simulation**

Simulationen sollen einen Teil einer komplexen Wirklichkeit am Bildschirm abbilden und die Beobachtung von Prozessen ermöglichen, die sonst nur unter einem sehr hohen finanziellen Aufwand, unter hohen Risiken oder Zeitaufwand ... möglich wären (vgl. STADTFELD 2004, S. 44). „Das Ziel von Simulationen ist das explorative Erlernen komplexer und vernetzter Zusammenhänge. Simulationen bieten dem Lernenden ein Experimentierfeld und somit weder

strukturierte Informationen noch ein klar definiertes Problem. Die Erarbeitung des Lösungsweges ist Teil des Lernprozesses. Es gibt unterschiedliche Arten von Simulationen, am bekanntesten ist die Simulation von Maschinen und Fahrzeugen (z.B. Flugsimulatoren zur Pilotenausbildung)“ (T-REX 2005, Suchbegriff: Simulation).

### **Hypermedia**

Hypermedia-Systeme geben keinen linearen Ablauf der Informationserarbeitung vor. Die einzelnen Wissensseinheiten sind vielmehr vielschichtig miteinander verknüpft, was unterschiedliche Lernwege impliziert aber auch die Gefahr der Unübersichtlichkeit mit sich bringt, welche durch entsprechende Navigationshilfen eingedämmt werden soll (vgl. STADTFELD 2004, S. 45). „Hypermedia-Systeme sollen dabei selbstgesteuertes problemorientiertes Lernen unterstützen und eine selbstständige Einarbeitung in komplexe, möglicherweise interdisziplinäre Sachgebiete ermöglichen“ (ebd., S. 45).

### **Anwendungsprogramme**

Anwendungsprogramme stellen i. d. R. keine spezielle Lehr-Lernsoftware dar, sondern sie sind multifunktionale Hilfsmittel, wie „beispielsweise Grafikprogramme, Tabellenkalkulationen, Simulationstools oder Nachschlagewerke“ (ebd., S. 47).

### **Mediale Kommunikationswerkzeuge**

Mediale Kommunikationswerkzeuge dienen dazu, den Informationsaustausch der Lehrenden und Lernenden auf vielfältige Weise zu unterstützen (z. B. E-Mails, Diskussionsforen, etc.) (vgl. ebd., S. 47 f.). Neue Medien werden sowohl in Präsenzveranstaltungen eingesetzt (Anreicherungskonzept) oder ergänzen diese (integratives Konzept) bzw. versuchen diese gänzlich zu ersetzen (Virtualisierungskonzept) (vgl. BREMER 2002, S. 123 ff.). Wegen der Einseitigkeit rein virtueller Angebote, was dem Anspruch des ganzheitlichen Lernens widerspricht, wird immer mehr das sogenannte „Blended Learning“ favorisiert, d. h., dass die Stärken von Präsenzlernen und virtuellem Lernen zur Geltung kommen sollen, in dem beide Ansätze miteinander vermischt (deshalb auch engl. „blended“) werden. Rein virtuelle Konzepte werden von den Lernenden kaum angenommen. „Das virtuelle Klassenzimmer bleibt in der Regel leer“ (ALMS zitiert von GLOGER 2003, S. 46). Damit hat das integrative Konzept eindeutig den Vorrang vor rein virtuellen Ansätzen bekommen (vgl. SAUTER/SAUTER 2002). Vorteile, die mit dem Blended Learning verbunden werden, sind u. a. die Zeitersparnis, da der Lernende z. B. im Anschluss an seine berufliche Tätigkeit lernen kann,

und die damit einhergehende Ortsunabhängigkeit. Blended Learning soll Kosten sparen und flexibel einsetzbar sein. CISCO SYSTEMS wirbt z. B. mit folgender Anzeige:

„Wer in Zeiten hart umkämpfter Märkte zu den Gewinnern gehören will, muss das Wissen seiner Mitarbeiter ständig auf dem Laufenden halten. Doch traditionelle Fortbildungsprogramme ziehen oft Fehlzeiten am Arbeitsplatz nach sich. Und das kann teuer werden. Die Lösung? Fortbildung per Internet. Das spart nicht nur Zeit und Wege, sondern ermöglicht Ihren Mitarbeitern auch ein effizienteres Lernen zu niedrigen Kosten. Und wenn die Zeit drängt, kann sich Ihr Personal mit dieser flexiblen Lernmethode jederzeit und überall das benötigte Wissen aneignen. Mit dieser Strategie konnten wir unsere eigenen Fortbildungskosten um über 60 % senken“ (CAPITAL 2001, S. 88).

Die Hoffnungen, die bislang in diese Form des Lernens mit neuen Medien gesetzt wurden, konnten aber nur z. T. erfüllt werden. So führt der Einsatz neuer Medien weder zu einer generellen Steigerung der Lernmotivation, noch zu einer Erhöhung der Effizienz gegenüber herkömmlichen Lernarrangements (vgl. KERRES/PETSCHENKA 2002). Teilnehmer fühlen sich oft zu wenig unterstützt, bzw. gibt es immer wieder auch Kritik hinsichtlich der Bedienungsfreundlichkeit der angebotenen Technologien (vgl. GLOGER 2003, S. 46). Die Chancen, welche die neuen Kommunikationsmöglichkeiten bieten, werden in der beruflichen Weiterbildung also nur zum Teil genützt. So ist die technische Ausstattung (z. B. Internetzugang) zwar oft grundsätzlich, aber nicht in ausreichender Menge vorhanden, und was noch viel schwerer wiegt, die Lehrenden und Lernenden haben in der Anwendung der neuen Kommunikationsmöglichkeiten gravierende Lücken. Damit kann nur ein Bruchteil des bereits vorhandenen technischen Potenzials genützt werden. Die fehlende Medienkompetenz macht sich nicht nur auf der technischen Seite bemerkbar. Bei der näheren Betrachtung der Aspekte, welche die Medienkompetenz beinhaltet, wird dies deutlich. „Medienkompetenz umfasst neben der technischen Handhabung des Einsatzes neuer Medien (technische Medienkompetenz), insbesondere die Fähigkeit zur Nutzung neuer Medien als soziales Kommunikationsinstrument und das kritische Umgehen mit dem Einsatz neuer Medien“ (ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2001b, S. 28). Unter Berücksichtigung der anthropologischen Dimensionen kann diese Definition noch näher bestimmt werden.

Damit umfasst die Medienkompetenz die Kompetenz...

- die (neuen) Medien im Einklang mit den körperlichen Bedürfnissen zu nutzen,
- Gefühle, die mit dem Einsatz der Medien verbunden sind, zu reflektieren,



- die technischen Zusammenhänge mindestens so weit zu verstehen, damit eine möglichst störungsfreie Anwendung möglich ist,
- den Einsatz neuer Medien unter ethischen Gesichtspunkten zu bewerten (vgl. u. a. BAACKE 1998, S. 48; MITTELSTRAß 2001; WICHTER/ANTONS 2001),
- kommunikative Prozesse anzuregen (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1998).

### **Computer als ein Medium**

Der Computer ist nicht das Medium innerhalb einer neuen Lernkultur, sondern ein Medium, welches, ebenso wie die anderen Medien, Grenzen der sinnvollen Einsetzbarkeit unterliegt. So vermittelt der Computer Sekundärerfahrungen, was bedeutet, dass die Umwelt nur indirekt über das Medium wahrgenommen wird (vgl. u. a. MERKERT 1992, S. 7; PETZOLD 2000, S. 117). Lernen bedeutet immer aktives Aneignen von Wissen, und die unmittelbare Erfahrbarkeit dieser Aneignungstätigkeit ist über traditionelle Medien, wie das Markieren von Texten, Zeichnen von Skizzen mit herkömmlichen Stiften usw., eher spürbar als über die Konstruktion in virtuellen Welten (vgl. GLOGER 2003, S. 46). Wichtig bei der Nutzung von Computern ist, die Lernenden zu aktivieren und weg vom rezeptiven hin zum selbstgesteuerten Lernen zu kommen. Lernprogramme müssen deshalb derart designed sein, dass sie individuelle Veränderungen von Seiten der Lernenden nicht nur zulassen, sondern diese fördern (vgl. ebd., S. 39). Eine weitere Schwäche des Computers liegt sicherlich in der Gefahr, unmittelbare Begegnungen von Mensch zu Mensch scheinbar überflüssig zu machen. Sie können jedoch weder den Lernberater ersetzen, noch die Kommunikation zwischen den Lernenden. Medien stellen aber Hilfsmittel dar, um Personen zentrierte Lehr- und Lernformen sinnvoll zu ergänzen und räumliche und zeitliche Distanzen zu überwinden. Festzuhalten bleibt jedoch, dass wirkungsvolles Lernen i. d. R. den persönlichen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden und den sozialen Kontakt innerhalb einer Lerngruppe impliziert (vgl. STOCKHINGER 1996, S. 78).

### **Fazit**

Neue Medien sind nur dann erfolgreich, wenn sie in ein Konzept einer neuen Lernkultur integriert werden, denn gerade aufgrund der technologischen Möglichkeiten mit der damit einhergehenden Medieneuphorie „entsteht die Gefahr, dass zu Gunsten der medialen Angebote der Lehr-/Lernprozess insgesamt aus dem Blickfeld gerät (STADTFELD 2004, S. 144). „Nur durch den additiven Einsatz Neuer Medien im Unterricht erfolgt keine produktive Ver-

änderung bzw. Verbesserung... Von einer solchen additiven Implementierung unterscheidet sich eine mehrdimensionale Implementierung darin, dass sie einen systemischen Wandel anstrebt, der alle Dimensionen und Rahmenbedingungen des Unterrichts angemessen berücksichtigt und konkrete Synergien mit den beschriebenen Dimensionen und Rahmenbedingungen des Unterrichts entwickelt“ (ebd., S. 148 ff.). So schreibt THISSEN auf die Frage: “Was brauchen wir, um Multimedia effektiv einzusetzen?“ die Antwort: „Eine Pädagogik, die Multimedia angemessen einsetzt, eine Multimedia-Didaktik, die Kriterien definiert, welche Merkmale ein gutes Multimedia-Werkzeug hat und wie man es angemessen einsetzt. Diese Didaktik wird eine konstruktivistisch-systemische sein“ (THISSEN 1998, S. 14). Die methodischen Prinzipien einer neuen Lernkultur stellen eben solche Kriterien auf systemtheoretischer Basis dar (vgl. 5.7.1.2. Neue Medien und methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur).

#### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Wie können die Stärken des virtuellen Lernens mit denen des Präsenzlernens so verknüpft werden, dass sich synergetische Effekte ergeben?
- Wie kann die Medienkompetenz bei den Teilnehmern gefördert werden?
- Verfügen die evtl. einzusetzenden Lernprogramme über ein angemessenes Maß an Adaptivität?
- Inwieweit kann die soziale Dimension und das unmittelbare Erleben von Wirklichkeit beim Arbeiten mit neuen Medien zur Geltung kommen?
- Inwieweit sind/werden die weiteren Dimensionen der Mikroebene beachtet (im Sinne einer mehrdimensionalen Implementierung)?

#### **5.7.1.2. Neue Medien und methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur**

##### **Prinzip der bewussten Angleichung versus Prinzip der kritischen Distanz**

##### *Rapport und Pacen versus Erhalt der reflexiven Fähigkeiten*

Die Distanz zu einem Lehrenden ist beim Einsatz neuer Medien häufig gegeben. Deshalb ist zu beachten, dass der Lernende das unmittelbare menschlichen Gegenüber erfahren kann, denn „der lebendige Mensch, der widerspricht, etwas vormacht und Feedback gibt, der korrigiert und aufmuntert, schlichtet oder provoziert“ (STOCKHINGER 1996, S. 78) kann nicht ohne weiteres durch rein technische Lehr-Lernarrangements ersetzt werden. Die „unmittelbare Kommunikation und personales Zusammenwirken“ (KMK 1995) könnten im Kontext

von Multimediakonzepten z. B. mittels Beratungsgesprächen erreicht werden, bei denen der Lernende seine Problemstellungen einbringen kann und er sich so auch von seiner „menschlichen Seite“ her verstanden fühlt.

#### *Transparenz versus Schutz der Intimsphäre*

Als Vorteil im Umgang mit neuen Medien wird immer wieder genannt, dass der Lernende ohne (oder mit sehr wenig) Kontrolle Lernerfahrungen machen kann und Fehlversuche keine negativen Auswirkungen auf den Lernenden selber haben (vielleicht bis auf den Zeitaufwand, den der Lernende durch Versuch und Irrtum investieren muss). Gerade deshalb ist darauf zu achten, dass das Bedürfnis nach gegenseitiger Teilhabe nicht zu kurz kommt. „Lernen braucht ein Wir-Gefühl“ (UNGER zitiert von GLOGER 2003, S. 48). So gerät das dynamische Dreieck aus dem Gleichgewicht, wenn nur das Thema (und vielleicht noch das ICH) betont werden, und das WIR, die Lerngemeinschaft, außen vor bleibt (vgl. 5.3.2.1. Themenzentrierte Interaktion). Wenn Fehler eines Einzelnen in der Gruppe als Lernchance für die Mitlernenden gedeutet werden können, dann würde ein großes Entwicklungspotenzial verloren gehen, wenn der einzelne Lernende mit sich und seinen Fehlversuchen alleine bleibt. Offenheit fördert Lernprozesse und baut das notwendige Vertrauen in sich und in andere auf (vgl. HEROLD/LANDHERR 2003, S. 182 f.).

#### *Reversibilität versus Rollenstatus*

Durch den Einsatz von neuen Medien kann sich der Lernende vom Lehrenden (zumindest teilweise) emanzipieren. Nicht selten haben gerade jüngere Lernende im Bereich der Medienkompetenz gegenüber älteren Lehrenden deutliche Vorteile aufzuweisen, so dass sich hier eine Chance ergibt, die Rollen zu tauschen (vgl. RHEINLÄNDER 2003, S. 20). „Die nachwachsenden Zielgruppen sind zunehmend computeraffin“ (FOSCHEPOTH zitiert von GLOGER 2003, S. 51). Durch das gegenseitige Lehren und Lernen kann ein Gefühl tiefer Befriedigung entstehen, nämlich dann, wenn der Teilnehmer dem Lernberater zeigen kann, über welche Kompetenzen er verfügt und wenn der Lehrende vom Lernenden profitiert und sich damit temporär aus der (Haupt-) Verantwortlichkeit für den Lehrprozess zieht (vgl. KLEIN 2005, S. 176).

## **Prinzip der Rahmensetzung versus Prinzip der Offenheit**

### *Rahmen vorgeben versus gemeinsame Vereinbarungen treffen*

Die Nutzung von neuen Medien ist nur innerhalb eines vorher festgelegten Rahmens möglich, der im Design der Software seine Ursache findet. Auch interaktives Lernen mit neuen Medien unterliegt bei genauerer Betrachtung engen Grenzen.

„Die im Handlungsbegriff implizierte Möglichkeit, gänzlich Unvorhergesehenes zulassen und hierauf einzugehen, bietet jedoch – auch interaktives – Lernen mit *vorgefertigten* Medien grundsätzlich nicht. Die Interaktion des Lernalers mit dem technischen Medium ist üblicherweise von vornherein programmiert durch den vom Autor definierten Interaktionsraum. Die Möglichkeit, das Vorhandene durch Interaktion zu überschreiten, ist damit ausgeschlossen“ (KERRES 2005, S. 231).

Die Software sollte jedoch so flexibel sein, dass der Lernende durch das Programm animiert wird, weitere Frage zu stellen, um so tiefer in die Materie einzudringen. Es müssen „gemeinsame Vereinbarungen“ mit dem Programm möglich sein, d. h. die Software muss im Wechselspiel mit dem Nutzer möglichst individuelle Lernwege zulassen und fördern (vgl. Wegerfahung versus Ergebnisfixierung).

„Im Bezug auf Neue Medien beschreibt die Eigenschaft *Interaktivität* die Eigenschaft, dem Nutzer Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten zu eröffnen, um dessen individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen... Eine besondere Form der Interaktivität stellt die *Adaptivität* dar. Ein Medium ist dann ‚adaptiv‘, wenn es sich an veränderte Bedingungen anpassen kann. Beispielsweise kann moderne Standardsoftware dadurch wenigstens ansatzweise adaptiv sein, dass das Auswahlmenü der Systemfunktionen verändert und an den spezifischen Bedarf des Benutzers angepasst werden kann“ (STADTFELD 2004, S. 38 f.).

Der Anspruch bezüglich der Adaptivität geht jedoch über die Möglichkeit Voreinstellungen vorzunehmen weit hinaus (vgl. intelligente tutorielle Systeme).

### *Toleranz versus ethische Richtlinien*

Der Einsatz von Computersoftware und die Internetnutzung dürfen sich ethischen Richtlinien nicht entziehen. Der Lernende hat Zugang zu Daten, die nicht dem Leben dienen, sondern deren Beschädigung oder Vernichtung zur Folge haben können (z. B. Anleitungen zum Bau von Bomben, rechtsradikale Propagandaschriften, Kinderpornografie usw.). Lernförderung muss sich immer am Maßstab der Lebensförderung messen lassen. Das Recht auf den Zugang

zu Informationen ist dann einzuschränken, wenn dadurch negative Konsequenzen für andere Menschen wahrscheinlich werden (vgl. LINDEMANN 2006, S. 191).

### **Prinzip des positiven Denkens versus Prinzip der realistischen Einschätzung der vorhandenen Möglichkeiten**

Der Einsatz neuer Medien unterliegt ebenso einer kritischen Betrachtung, wie der von traditionellen. Von Vorteil sind sicher die schnelle Aktualisierbarkeit von elektronischen Medien bzw. deren Kopierbarkeit, die Möglichkeit des asynchronen Einsatzes und das Einsparpotenzial an Präsenzzeiten bei einer Kombination von medialen und personalen Lehr-Lernformen. KERRES fasst die Möglichkeiten, welche digitale Medien bieten, wie folgt zusammen:

„Es bleibt das Potenzial digitaler Medien für:

1. andere Lehr-Lernmethoden: Sie unterstützen ein Lernen und Lehren, das (a) Anschaulichkeit, Situierung und damit Anwendungsorientierung (z. B. durch Bilder, Video, Multimedia, Simulationen) und (b) die kognitive und/oder emotionale Aktivierung von Lernenden durch elaborierte Lernaufgaben (wie Fälle, Probleme oder Projekte) fördert.
2. eine andere Lernorganisation: Sie ermöglichen eine höhere zeitlich-örtliche Flexibilität von Lernen und unterstützt damit die Nutzung flexibler Lernzeiten, die Ansprache neuer Zielgruppen und die Einbeziehung alternativer Lernorte.
3. kürzere Lernzeiten: Durch die individuelle Anpassung der Mediennutzung und des Lerntempos können sich durchschnittlich geringere Lernzeiten ergeben. Es kann allerdings zu erhöhten Abbrecherquoten (Drop-Outs) kommen, die diesen Vorteil relativieren“ (KERRES 2005, S. 222).

Die hohen Erwartungen, die jedoch in die neuen Medien gesetzt wurden, konnten, wie bereits schon mehrfach angeklungen, nicht erfüllt werden. „Es muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass im Durchschnitt betrachtet Lernerfolg weitgehend unabhängig ist von dem gewählten Mediensystem. Eine mögliche Kostenersparnis bei gleich bleibendem Lernerfolg (!) ist darüber hinaus bisher überraschend selten systematisch nachgewiesen worden (vgl. ausführlicher Kerres 2001b)“ (ebd., S. 221). Die positiven Entwicklungschancen, die in den neuen Medien liegen, sind zu sehen, die Teilnehmer dafür aufzuschließen. Trotzdem muss vor allem an der Medienkompetenz und der Einbettung in den Gesamtrahmen einer neuen Lernkultur weiter gearbeitet werden, damit die neuen Medien wirklich neue Lernchancen entfalten können (vgl. ebd., S. 222).

**Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Außenorientierung***Nutzung eigener Ressourcen versus Nutzung fremder Ressourcen (Vernetzung)*

In der Begegnung mit neuen Medien geht es darum, selbst Erfahrungen zu sammeln (Einzelarbeit) und diese mit den Erkenntnissen anderer Lerner zu verknüpfen (Gruppenarbeit/Plenum) (vgl. KMK 1995). Das eigene Problemlösungspotenzial (erst einmal selbst nach einer Lösung suchen) soll ausgeschöpft, aber nicht überstrapaziert (mit Problemen allein gelassen) werden (vgl. STOCKHINGER 1996, S. 78).

*Intrinsische Motivation versus extrinsische Motivation*

Bei der Arbeit mit neuen Medien darf die persönliche Anerkennung durch einen Lernberater oder durch Mitlernende nicht ausbleiben. Die Anerkennung, die durch den Computer bzw. der Software selbst ausgesprochen wird (z. B. durch den Hinweis: „Das ist richtig. Das haben Sie gut gemacht“), ist dafür nur ein unzureichender Ersatz. Der Mensch möchte anderen Menschen zeigen, was er kann. Deshalb sind u. a. Präsentationsphasen im Lehr-Lernprozess einzuplanen, in denen der einzelne Lernende seine Ergebnisse der Gesamtgruppe vorstellen darf. Auch hoch intrinsisch motivierte Lernende brauchen die Anerkennung von außen (vgl. ebd.).

*Selbstkontrolle versus Fremdkontrolle*

Softwareprogramme sollen es dem Lernenden ermöglichen, selbst Fehler machen zu können und diese zu entdecken bzw. zu alternativen Lösungsstrategien ermutigen, die dann zum Erfolg führen (vgl. Zielstellung bei intelligenten tutoriellen Systemen). Idealerweise kann der Lernende dazu befähigt werden, selbst die Kriterien für den Erfolg bzw. Misserfolg festzulegen. Dazu wäre es notwendig, dass der Lernende direkten Einfluss auf die Fehlerkontrolle der Software nehmen kann, was ein hohes Maß an Adaptivität voraussetzt (vgl. STADTFELD 2004, S. 38 f.). Dass trotzdem eine Fehlerkontrolle und Fehlerrückmeldung, gebunden an menschliche Systeme, notwendig ist, wurde ja bereits mehrfach erwähnt (vgl. STOCKHINGER 1996, S. 78).

*Eigenverantwortung versus Solidarität*

Solidarisches Handeln kann im Umgang mit neuen Medien dort zur Geltung kommen, wo eigene Erkenntnisse bereitwillig weitergegeben werden und die ethischen Richtlinien der Lebensförderung Beachtung finden (vgl. Toleranz versus ethische Richtlinien; Nutzung eigener Ressourcen versus Nutzung fremder Ressourcen).

*Selbstkonstruktion versus Konfrontation mit der „Überlieferung“*

Hier geht es wieder um das rechte Maß zwischen selbstständigem Lernen und Erarbeiten bzw. Konstruieren und der Konfrontation mit der Meinung anderer, am Lernprozess Beteiligter. Internetportale können durch diese Kommunikationsforen eine Möglichkeit des Austausches bieten, wobei bei sehr komplexen Themenstellungen und bei einer entsprechenden Teilnehmerzahl das Präsenzseminar vorzuziehen ist. So kommt UNGER zu dem Fazit: „Für komplexe Themen und Diskussionen mit mehr als zehn Teilnehmern brauchen wir Präsenz-Seminare“ (UNGER zitiert von GLOGER 2003, S. 48).

*Bedürfnisorientierung versus lernförderliche Zumutung*

Die neuen Medien können für den Lernenden (und Lehrenden) bereits einen Aufforderungscharakter mit sich bringen oder aber eher abschreckend wirken. Nicht jeder ist dem Computer mit seinen vielfältigen Möglichkeiten wohlwollend gesonnen, wobei die Abneigung eher die ältere Generation betreffen dürfte als die jüngeren Lernenden (vgl. GLOGER 2003, S. 51). So kann das Arbeiten mit dem Computer als Zu-Mutung empfunden werden, d. h. es gehört für diese Teilnehmer Mut dazu, sich den neuen Herausforderungen zu stellen und nicht vor der Fülle der Informationen, die mit dem Erlernen des Umgangs mit den neuen Medien verbunden sind, von vorneherein zu kapitulieren (vgl. GERHARDS/MENDE 2002, S. 368). Neben dem Alter sind auch geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Benutzung und Einstellung gegenüber neuen Medien festzustellen. „Frauen benennen ... deutlich häufiger ihre geringen Kenntnisse sowie den Vorbehalt, dass Computer gesundheitsschädlich sind“ (ebd., S. 364). Als Herausforderung wird neben dem Umgang mit der Daten- und Informationsflut u. a. auch die computerspezifische Sprache empfunden. „Mehr als die Hälfte der Offliner (56 %) sieht sich in der Internetwelt einer Sprache und Begriffen gegenüber, die sie nicht mehr verstehen“ (ebd., S. 368).

Von Vorteil ist jedoch, dass sich bei entsprechender Anleitung der Erfolg schnell einstellt und bereits nach relativ kurzer Zeit kleine Aufgaben selbst zu lösen sind, so dass sich aus der anfänglichen Scheu eine Begeisterung für die neuen Medien ergeben kann (vgl. Verunsicherung versus Versicherung). Gerade die Weiterbildung kann in Bezug auf die mögliche Überwindung von Zugangsbarrieren die entscheidenden Impulse setzen. „Eine Kostenreduzierung sowie leichtere technische Bedienbarkeit müssten verknüpft werden mit entsprechenden Schulungsangeboten zur Beherrschung des Personalcomputers und seiner Internetmöglichkeiten sowie einer Vermittlung allgemein verständlicher und allgemein zugänglicher Informationen“ (ebd., S. 373).

## **Prinzip der Prozessorientierung versus Prinzip der Ergebnisorientierung**

### *Wegerfahrung versus Ergebnisfixierung*

Die Arbeit mit neuen Medien muss Wegerfahrungen ermöglichen. „Das Problem beim Lernen sind die Fragen. Mit den Fragen beginnt das Verstehen. Und Fragen kann man nicht vermitteln, man kann sie weder lehren noch lernen. Fragen kann man sich, genau genommen, nicht einmal stellen; sie stellen sich ein. Erst wenn sich einem eine Frage stellt, versteht man sie“ (GALLIN/RUF 1993, S. 37). Die Software muss also so beschaffen sein, dass das Fragen des Lernenden wahrscheinlicher wird, auch wenn eine Fragehaltung im eigentlichen Sinne nicht machbar, in der Bedeutung von herstellbar, ist. Die Auseinandersetzung mit den neuen Medien sollte sowohl die Experimentierfreude fördern als auch zu vorzeigbaren Ergebnissen führen. Viele Funktionen moderner Software lassen sich durch Versuch und Irrtum selbst erschließen; als durchgängiges Prinzip erscheint dieser Weg jedoch als zu aufwendig und zu wenig ergebnisorientiert, so dass eine temporäre Anleitung sinnvoll ist (vgl. GERHARDS/MENDE 2002, S. 373). Ein zuviel an Anleitung verhindert jedoch das eigene explorative Verhalten und führt in die Abhängigkeit vom Computerexperten. Deutlich wird dieses Spannungsverhältnis zwischen Wegerfahrung und Ergebnisorientierung im Hinblick auf Simulationen. „Sie unterstützen eine aktive entdeckende und selbststeuernde Vorgehensweise und können bei guter Gestaltung motivierend wirken. Ein zu hoher Komplexitätsgrad kann jedoch auch ins Gegenteil umschlagen, wenn das Vorwissen nicht ausreicht, um begründete Hypothesen aufzustellen, und Exploration auf reines ‚Herumprobieren‘ reduziert wird. Deshalb werden Simulationsumgebungen oft um hypermediale bzw. tutorielle Komponenten ergänzt oder erst dann eingesetzt, wenn bereits ein gewisses Grundwissen vorliegt“ (STADTFELD 2004, S. 44).

### *Vergangenheit (versus Gegenwart) versus Zukunft*

Die Arbeit mit den geschichtlichen Dimensionen der Lernenden setzt kommunikative Anlässe voraus, die Raum für den Austausch von Vorerfahrungen mit den neuen Medien geben, aktuelle Erlebnisse einfließen lassen und Zukunftsaufgaben mit anderen reflektieren. So wird ein innovativer Entwicklungsprozess initiiert, der Vorerfahrungen berücksichtigt, aktuelle Bedürfnisse nicht vernachlässigt und die motivierende Kraft von Visionen nutzt (vgl. THISSEN 1998).



**Prinzip des Wandels versus Prinzip der (Selbst-)erhaltung***Verunsicherung versus Versicherung*

Die Akzeptanz neuer multimedialer Konzepte hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit der Lernende Sicherheit durch vertraute Elemente seiner gewohnten Arbeits- und Lernweise erfährt. „Deshalb müssen multimediale Lernumgebungen an das Vorwissen, die Vorerfahrungen und die Erwartungen des Lerners anknüpfen. Bevor er Neues aufnehmen kann, muß er erst Vertrautes wiedererkennen. Er muß sich in der multimedialen Lernumgebung zu Hause fühlen, er muß seine Welt und seine Sprache wiederfinden“ (ebd., S. 9). Multi-mediaboards, die teilweise wie Whiteboards benützt werden können, gehen in diese Richtung. So können die Beamerprojektionen am Board mit Stiften handschriftlich ergänzt werden, die Software überträgt dann die Handschrift in das Computerformat usw.

*Vorsichtige Intervention versus strukturellen Wandel*

Neue Medien bedürfen zwar der behutsamen Einführung (siehe oben), aber auch des grundsätzlichen strukturellen Wandels (Einbettung in eine neue Lernkultur). „Der Einsatz Neuer Medien eröffnet damit neue Lernmöglichkeiten, die aktuellen Forderungen nach stärker selbstgesteuertem, anwendungsnahem und kooperativem Lernen entgegenkommen und mit Überlegungen zu einem anderen Umgang mit Wissen konvergieren (Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000)“ (STADTFELD 2004, S. 165).

**Prinzip der Komplexitätssteigerung versus Prinzip der Komplexitätsreduktion***Perspektivenvielfalt versus Konzentration auf eine bzw. wenige Sichtweisen bzw. Überblickswissen versus Detailkenntnisse*

Mit den neuen Medien lässt sich eine Fülle von Informationen erschließen. Das Problem liegt deshalb eher in der Auswahl als in der prinzipiellen Verfügbarkeit (vgl. GERHARDS/MENDE 2002, S. 368). So muss der Lernende befähigt werden, wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden und die Detailinformationen in eine sinnvolle Struktur zu integrieren. Dafür ist methodisches Handwerkszeug unentbehrlich (z. B. MindMapping; SCHMELZER 2005). Die Lernberatung hat deshalb nicht zuletzt Auswahl- und Strukturierungshilfen anzubieten, damit der Lernende die vorhandenen Informationen für sein Lernvorhaben nützen kann und die Informationsfülle so reduziert wird, dass dieses Wissen wieder der weiteren Verarbeitung zugänglich ist.

*Ganzheitliche Orientierung versus Fokussierung auf eine Dimension*

Wird viel mit den neuen Medien gelernt, so sollte darauf geachtet werden, dass neben der kognitiv-rationalen Dimension die potenziell unterrepräsentierten Dimensionen des Menschseins ebenfalls Beachtung finden (vgl. GERHARDS/MENDE 2002, S. 363 f.). So können zwischen den Arbeitsphasen am Computer kleinere Pausen nicht nur das körperliche Wohlbefinden wieder erhöhen. Gerade auf ausreichende Bewegung ist zu achten. In diesen Pausen kann die sozial-kommunikative bzw. die emotional-affektive Komponente ihre Befriedigung erfahren, wenn diese zum Austausch mit den Kollegen genützt wird. Denn wichtig ist neben dem virtuellen auch der reale Chatroom (vgl. u. a. GLOGER 2003 S. 48; STOCKHINGER 1996, S. 78), in dem wertvolle Lernerfahrungen mitgeteilt und bewertet werden. Der Computer kann bei aller multimedialen Ausrichtung nicht alle Dimensionen des Menschseins bedienen, aber die Rahmenbedingungen können sehr wohl so gestaltet werden, dass das ganzheitliche Erleben kein Schlagwort bleiben muss.

**Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Welche Möglichkeiten bestehen, den Lernenden beim Arbeiten mit neuen Medien durch die Gewährleistung eines Feedbacks, welches durch den unmittelbaren Kontakt von Mensch zu Mensch erfolgt, zu unterstützen?
- Wie kann im Kontext von Multimedia-Anwendungen ein Wir-Gefühl, also eine emotionale Anbindung und Identifikation mit einer Lerngruppe, gefördert werden?
- Wer (Lernende und Lernberater) kann welche Kompetenzen in den Lehr-Lernprozess im Hinblick auf den Einsatz von neuen Medien einbringen?
- Wie können trotz oder mit Hilfe der neuen Medien individuelle Lernwege wahrscheinlicher gemacht werden?
- Wie kann ein Zugriff auf Informationen erschwert werden, die offensichtlich dazu geeignet sind, Leben zu gefährden?
- Werden die Chancen und Grenzen des Einsatzes von neuen Medien erkannt?
- Wie können die Möglichkeiten zur Selbstkontrolle durch den Lernenden ausgebaut werden?
- Wie können evtl. vorhandene Hemmschwellen gegenüber den neuen Medien abgebaut werden?
- Ist das Wissen bei den Teilnehmern vorhanden, um effektiv mit den neuen Medien Lernerfahrungen machen zu können?

- An welchen Vorerfahrungen kann und soll angeknüpft werden?
- Welche Hilfen benötigen die Lernenden, um eine adäquate Auswahl hinsichtlich der Informationsfülle treffen zu können?

## **5.7.2. Lern-Räume**

### **5.7.2.1. Raumwirkung und Lernkultur**

Zur materiellen Dimension gehören neben dem Präsentationsmaterial (wie z. B. Papier unterschiedlicher Größe, Moderatorenkoffer) und Animationsmaterial (wie z. B. Motivpostkarten, Jonglierbälle, usw.) auch die Gestaltung der Innen- und Außenräume (vgl. ARBEITSKREIS LUNGERSHAUSEN 2000, S. 89 ff.). Zu bedenken ist jedoch: „Lernorte sind nicht an Lehrorte gebunden. Lernen kann überall stattfinden, also nicht nur in Schulungs- oder Seminarräumen, sondern auch bei Exkursionen, in privat organisierten Lerngruppen oder an jedem beliebigen privaten Ort. Methoden des Fernstudiums inklusive E-Learning-Techniken erlauben in vielen Fällen eine weitestgehende Offenheit des Lernarrangements gegenüber dem Lernort. Die räumliche Atmosphäre, die von einem Lernort auf den Lernprozess ausstrahlt, sollte dabei stets im Blick gehalten werden“ (SCHÜßLER/THURNES 2005, S. 66).

Wegen der Komplexität der Thematik werden im Folgenden aber vorwiegend Raum wirkende Aspekte des Innenbereiches, die von den Lehrenden und Lernenden relativ einfach beeinflusst werden können, betrachtet. Der Fokus liegt deshalb weniger auf den architektonischen Fragestellungen, als vielmehr auf der Gestaltung der Seminarräume, die mit einfachen Mitteln von den Lehrenden und Lernenden selbst modifiziert werden können (z. B. Sitzordnung).

Die Art und Weise der Raumgestaltung ist ein Indikator dafür, welche Lernkultur gepflegt wird. So hat das Seminar offiziell noch nicht begonnen und die Teilnehmer bekommen bereits durch den Raumeindruck vielfältige Informationen darüber, welche Aspekte des Menschseins im Seminar ihren Platz haben dürfen und welche außen vor bleiben, welche Rolle dem Lehrenden und welche Rolle den Lernenden zugeschrieben wird usw. „In der Art und Weise, wie Bildungsräume von den Betroffenen sinnhaft wahrgenommen und gedeutet werden, wie sie handelnd in Besitz genommen und verändert werden, sind immer auch kollektive Anteile mitbeteiligt. Bildungsräume sind in diesen kollektiven Dimensionen zu beschreiben als Teil der gegenwärtigen Lern- bzw. Bildungskultur in der Erwachsenenbildung“ (MÜLLER 1991, S. 13). Die Wirkung und Bedeutung von Räumen wird in der Didaktik jedoch häufig unterschätzt. So schreibt BRAUN: „Wenn Räume Wohlbefinden oder Unwohlsein hervorrufen und sogar krank machen können, wenn sie Leben und Zusammenleben behindern oder fördern, verdienen sie dann nicht eine größere Aufmerksamkeit?“ (BRAUN 2002, S. 1) und

WEINBERG stellt unter Berufung auf NUISSL fest: „Der Ort, an dem Mann oder Frau lernt, hat viel damit zu tun, was und wie Mann oder Frau es lernt“ (Nuissl, 1992, 93). Aus der Subjektperspektive des Lernens kann die Bedeutung des Lernortes nicht hoch genug veranschlagt werden“ (WEINBERG 1999, S. 130). Diese Vernachlässigung von raumdidaktischen Gesichtspunkten mag überraschen, da bereits COMENIUS forderte: „Die Schule selbst soll eine liebliche Stätte sein“ (AHRBECK 1961, S. 149). Weil sich die Didaktik bisher wenig raumdidaktischen Fragestellungen zugewendet hat, ist sie aus Anleihen aus anderen Fachgebieten angewiesen. Eines der bekanntesten Raumkonzepte ist das „Würzburger Modell“ mit den vier Grundprinzipien

- Geborgenheit,
- Stabilität,
- Aktivität und
- Individualität und Gemeinschaft (vgl. MENIKHEIM 2000, S. 10).

Das „Würzburger Modell“ geht auf eine Initiative von Prof. MAHLKE (Würzburg) zurück, welches im Laufe der Zeit durch einen interdisziplinären Kreis weiterentwickelt wurde. Mit den vier Grundprinzipien verweist MAHLKE auf den wichtigen Umstand, dass auch Räume existenzielle Grundbedürfnisse des Menschen zu berücksichtigen haben. In Anlehnung an die Bedürfnispyramide von MASLOW (vgl. MASLOW 1973; STOPP 1990, S. 146 ff.) können diese Grundfunktionen des Raumes noch erweitert werden. Ein Raum hat demnach die Funktion,

- die Befriedigung von biologischen Grundbedürfnissen zu ermöglichen (z. B. Ruhezonen, Wärme, Aktivität etc.),
- Sicherheit und Schutz zu bieten (z. B. durch die Möglichkeit ein eigenes Territorium abzustecken),
- Kommunikation zu fördern (z. B. durch einen Stuhlkreis),
- Möglichkeiten der gegenseitigen Anerkennung zu eröffnen (z. B. durch die Präsentation von Arbeitsergebnissen auf einer Pinnwand)
- und der Selbstverwirklichung zu dienen (z. B. durch das Ermöglichen von kreativen Angeboten).

Die weitgehende Ignoranz raumdidaktischer Aspekte liegt wohl an der dem Lehr-Lern-geschehen zu Grunde liegenden Anthropologie (vgl. PAULIG 1990, S. 9). So führt die tayloristische Sichtweise in Verbindung mit der traditionellen Lernkultur dazu (vgl. 4.4.2. Bedeutung der Menschenbilder für das unternehmerische Handeln; 4.3. Traditionelle Lernkultur), dass Räume vorwiegend unter dem technisch-funktionalen Aspekt gesehen werden (vgl. LIEBAU/BILSTEIN/BECKER 1997, S. 11 f.) und damit die Zweckdienlichkeit im Vordergrund der Betrachtungen steht. Zweckdienlich ist ein Raum dann, wenn er den Wissenstransfer vom Lehrenden zum Lernenden möglichst störungsfrei gewährleistet. Die Vorrangstellung der Ratio führt zum Ideal der reizarmen Umgebung, da „die Betonung der kognitiven Tätigkeit das Ruhigstellen der Körper erzwingt und jede Ablenkung verbietet“ (NOAK 1996, S. 66). Allerdings ist genau das Gegenteil der Fall: Reizarme Räume fördern nicht die Konzentration, sondern verhindern diese, denn „wenn es im Raum nichts gibt, wovon sich die Sinne abwenden können, dann können sie sich auch nicht etwas anderem zuwenden“ (BECK/WELLERSHOF 1989, S. 182). Natürlich müssen Räume funktionellen Kriterien entsprechen, nur darf der emotional-affekte Aspekt, also die Raumwirkung auf dem Teilnehmer, nicht übersehen werden. Wie die Kommunikation nicht auf den Inhaltsaspekt beschränkt bleibt und der Beziehungsaspekt entscheidend das Verständnis des Inhaltsaspektes bestimmt, so wirkt sich die Raumatmosphäre auch auf die Funktionalität des Raumes aus, denn „der Mensch befindet sich nicht im Raum, wie ein Gegenstand sich etwa in einer Schachtel befindet“ (BOLLNOW 1989, S. 23). Eine Reizüberflutung kann bei der Raumgestaltung natürlich auch nicht das Ziel sein. Es geht vielmehr um „ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Varianz (oder >>Chaos<<) und Ordnung“ (FORSTER 1997, S. 180). Hinsichtlich der Raumerfahrung lassen sich demzufolge eine Innen- und eine Außenperspektive unterscheiden. „Die **Außenperspektive** konzentriert sich auf... leicht identifizierbare Merkmale des Raumes, sein physikalische Repräsentanz. Diese wird für die Erwachsenenbildung allerdings erst bedeutsam im Hinblick auf die **Innenperspektive**. Sie meint den Umstand, daß Räume auf die Subjekte in je besonderer Weise wirken und daß sie von den Subjekten je spezifisch wahrgenommen und gedeutet werden“ (MÜLLER 1991, S. 3 f.). Von entscheidender Bedeutung ist also, wie die einzelnen Teilnehmer für sich den Raum konstruieren (vgl. SIEBERT 2003b, S. 204). „Ein und derselbe Bildungsraum wird, bei aller Ähnlichkeit in den Grundmustern, von jedem Subjekt unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. Alle Beteiligten aktivieren ihre biographiespezifischen Einstellungen zu Räumen und den damit gemachten Erfahrungen (z. B. Klassenzimmern)“ (MÜLLER 1991, S. 9). Auf Grund der subjektiven Raumwirkung lassen sich auch nicht allgemeinverbindliche

Handlungsrezepte bezüglich der Raumgestaltung ableiten. „Wer solches von (sozial-)wissenschaftlichen Analysen erwartet, muß enttäuscht werden. Diesen Umstand kann man einerseits beklagen, um dann frustriert zu den eingeschliffenen, alltäglichen Handlungsrouninen zurückzukehren. Man kann diesen Umstand andererseits jedoch auch produktiv wenden, indem man daraus, im Bewusstsein der wissenschaftlichen Differenzierungen und Einsichten, ein Handlungsproblem für alle am Bildungsprozeß Beteiligten macht“ (ebd., S. 13). Gerade die systemische Sicht weist ja gerade explizit auf die Bedeutung der individuellen Konstruktionsleistung hin und deshalb können auch hier die methodischen Prinzipien einer neuen Lernkultur helfen, diese gemeinsame Gestaltungsaufgabe zu beschreiben.

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Ist in der Art und Weise der Raumgestaltung der Anspruch einer neuen Lernkultur erkennbar?
- Erfüllt der Raum biologische Grundbedürfnisse?
- Besteht für die Teilnehmer die Möglichkeit für ihr Sicherheitsgefühl Sorge zu tragen?
- Fördert die Raumgestaltung die Kommunikation zwischen den Teilnehmern und dem Lernberater?
- Eröffnet der Raum Möglichkeiten für gegenseitige Anerkennung?
- Regt der Raum zu kreativen Prozessen an?
- Wird von den Teilnehmern der Raum bezüglich des Verhältnisses von Varianz und Ordnung als stimmig erlebt?
- Wird die Raumgestaltung als gemeinsame Gestaltungsaufgabe wahr- und ernstgenommen?

### **5.7.2.2. Raumgestaltung und methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur**

Im Folgenden wird exemplarisch der Bezug zwischen der Raumgestaltung und den methodischen Prinzipien hergestellt. Dabei werden diejenigen ausgewählt, die für die Raumgestaltung von (besonderer) Bedeutung sind.

### **Prinzip der bewussten Angleichung versus Prinzip der kritischen Distanz**

#### *Transparenz versus Schutz der Intimsphäre*

Räume haben eine Schutzfunktion (vgl. MENIKHEIM 2000, S. 10). „Der Raum wird zum **Hort**, wenn z. B. ein Teilnehmer den Kurs dazu benutzt, um dem >>feindlichen Leben

draußen zu entfliehen<<... Man lässt sich vom Raum und der Situation umschließen, taucht in ihn ein, benutzt ihn für die Stabilisierung eigener Befindlichkeit, Emotionalität. Technische Instrumente, Tische und anderes Mobiliar bekommen den Charakter von Barrieren“ (MÜLLER 1991, S. 12). Ein Stuhlkreis kann deshalb bei dieser emotionalen Gemengelage als äußerst unangenehm empfunden werden, wenn das Gefühl des Sich-Abgrenzen-Könnens als nicht gegeben erscheint. Transparenz wird in Räumen z. B. durch die Beleuchtung und die freie Sicht auf die Teilnehmer und den Trainer erreicht. „Exponierte Sichtbarkeit ist Voraussetzung für Kontrolle. Licht wird so zum Medium sozialer Macht im Bildungsprozess (ebd., S. 12). Die Raumgestaltung hat sowohl dem Bedürfnis nach Transparenz als auch dem Bedürfnis nach Schutz der Intimsphäre Rechnung zu tragen. Gerade in Anfangssituationen dürfte i. d. R. jedoch das Schutzbedürfnis größer sein, als das nach Offenheit und Transparenz (vgl. 5.3.2.3. Phasen der Gruppen- und Teambildung).

#### *Reversibilität versus Rollenstatus*

Auch im Bezug auf die Kommunikation der sozialen Position der Teilnehmer und des Lernberaters kommt der Sitzordnung eine besondere Bedeutung zu. Da der Lehrende sowohl Steuerungsfunktionen inne hat, aber der Lernprozess auch Phasen der gleichberechtigten Kommunikation mit sich bringt (vgl. u. a. STORZ 2005, S. 91), sollte der Dozentenplatz nicht zu exponiert sein und sich bei Bedarf in die Sitzordnung der Lernenden organisch einfügen können. Dies ist z. B. bei einem Stuhlkreis der Fall, bei dem der Stuhl des Lernberaters sich durch einen größeren Abstand zu den anderen Stühlen auszeichnet, der situationsspezifisch entsprechend verringert wird (vgl. auch 5.3.2.3. Phasen der Gruppen- und Teambildung). Rechteckige Raumformen und Stuhlanordnungen sind deshalb meist weniger geeignet. Durch das Verwenden von Pinnwänden kann eine rechteckige Grundform des Raumes häufig so abgeteilt werden, dass eine quadratische Kommunikationsfläche entsteht.

„Rechteckige Raumformen signalisieren hierarchische soziale Beziehungen und asymmetrische Kommunikationsformen. Sie betonen den frontseitig gelegenen Dozentenarbeitsplatz; sie schaffen Distanz zwischen Kursleiter und Teilnehmern, auch unter denselben. Der Effekt wird verstärkt, wenn solche Bildungsräume noch auffallend hoch sind.

Quadratisch und kreisförmig ausgelegte Räume (bzw. Tisch- und Stuhlordnungen in rechteckigen Raumformen) bieten Chancen zur Enthierarchisierung der Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen“ (MÜLLER 1991, S. 6 f.).

**Prinzip der Rahmensetzung versus Prinzip der Offenheit***Rahmen vorgeben versus gemeinsame Vereinbarungen treffen*

Der Raum bzw. die Raumgestaltung hat einerseits durch Vorgaben dem Sicherheits- und Orientierungsbedürfnis der Teilnehmer zu entsprechen (vgl., ebd. S. 10) und andererseits muss der Raum auch Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, damit sich das Subjekt als potentiell handelndes Subjekt erleben kann und somit auch kreative Prozesse gefördert werden. „Flexibel ausgestattete Räume mit mobilen Tischformen, Beleuchtungs- und Verdunkelungsmöglichkeiten, flexiblen Trennwänden, einer differenzierten Medienausrüstung, der Möglichkeit zur Belüftung, Temperatursteuerung u. a. m., die damit eine Fülle alternativer Handlungsmöglichkeiten anbieten bzw. zulassen, lösen im Subjekt das Gefühl der **Dominanz** gegenüber dem Raum aus. Es spürt und weiß, daß es seine Handlungspläne nicht dem Raum unterordnen muß“ (ebd., S. 7).

**Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Außenorientierung***Intrinsische Motivation versus extrinsische Motivation*

Ein schönes Tagungshotel kann für sich bereits einen hohen motivationalen Faktor darstellen, an einem Seminar teilnehmen zu wollen. „Viele Erwachsene machen ihre Teilnahmeentscheidung von dem Veranstaltungsort abhängig. Dabei spielen zweifellos Erlebnis- und Erholungserwartungen eine Rolle“ (SIEBERT 2003b, S. 200). Damit stellen Räume einen wesentlichen Aspekt der extrinsischen Motivation dar, der jedoch auch nicht überschätzt werden darf. Sich allein auf die Raumwirkung zu verlassen, würde die Komplexität des didaktischen Lehr-Lernarrangements genauso vernachlässigen, wie die Ignoranz raumdidaktischer Gesichtspunkte. „Zwar ist nicht zu bestreiten, dass die landschaftliche Attraktivität der Bildungsstätte die Teilnahmebereitschaft fördert, aber die Teilnahmemotivation ist nicht unbedingt identisch mit einer Lernmotivation (ebd., S. 201). Die intrinsische Motivation kann auch in wenig ansprechenden Räumen hoch sein (vgl. auch MÜLLER 1991, S. 9).

**Prinzip des Wandels versus Prinzip der (Selbst-)erhaltung***Verunsicherung versus Versicherung*

Der Lernberater sollte die Strategien der Teilnehmer kennen, mit denen diese versuchen Sicherheit zu gewinnen, um das rechte Maß zwischen Verunsicherung und Versicherung zu finden.



„Um die Unsicherheit zu reduzieren, greifen die Subjekte nicht selten zu folgenden Strategien:

- Sie kommen mit vertrauten Personen oder sie setzen sich sofort zu bekannten Personen. Sie reduzieren das Reizvolumen (in mehrtägigen Veranstaltungen), indem sie am zweiten Tag ihre bequeme Kleidung tragen (bis hin zum Hauspantoffel).
- Sie passen sich am Anfang bewußt den räumlichen Gegebenheiten an, sie gliedern sich in die vordefinierte Raumordnung ein, verhalten sich ihr gegenüber passiv, bis ihnen der Ort (und die Menschen) vertrauter, d. h. vorhersagbarer geworden sind.
- Sie streben nach Regelmäßigkeit, um das Reizvolumen zu verringern (augenscheinlich in dem oft sehr hartnäckigen Bestreben, die einmal etablierte Sitzordnung beizubehalten).
- Sie gehen zum Raum und zu den Beteiligten auf Distanz und reduzieren so die Komplexität der Informationen über den Raum und die anderen Menschen.
- Ist der Raum groß genug, suchen sie sich jene Plätze, die eine der eigenen Unsicherheit angemessene Distanz zum Anderen ermöglicht. Dabei gibt es so etwas wie eine >>genormte Distanz<<. So fällt es durch aus auf, wenn Teilnehmer auf zu >>große Distanz<< oder zu >>geringe Distanz<< zum Kursleiter gehen.
- Ist der Raum zu groß, ist er für die Beteiligten nicht zu fassen. Er zwingt sie, ihn in eine überschaubare Einheit umzustrukturieren, ihn zu verkleinern, einen neuen, umschlossenen Innenraum zu bilden“ (ebd., S. 10).

Sicherheitsstrategien sind in Anfangssituationen zu unterstützen, bewusste Verunsicherung kann dann erforderlich sein, wenn der Lehr-Lernprozess neue Impulse benötigt. So kann z. B. der Lernberater bewusst neue Gruppenkonstellationen fördern, in dem er die Gruppenbildung durch Losverfahren bestimmen lässt, um dadurch Teilnehmern die Möglichkeit zu eröffnen, mit Lernenden in Kontakt zu kommen, die bisher nicht zueinander gefunden haben.

### **Leitfragen (nicht nur) für den Lernberater**

- Erfüllt der Raum seine Schutzwirkung und entspricht er gleichzeitig dem Bedürfnis nach Transparenz?
- Entspricht die Raumordnung der aktuellen Funktion des Lernberaters (Steuerung oder gleichberechtigtes Mitglied der Gruppe)?
- Werden die Gestaltungsmöglichkeiten, die der Raum bietet, zusammen mit den Teilnehmern genützt (= den Raum in Besitz nehmen)?
- Werden der Raum und seine Wirkung als wichtiger motivationaler Faktor von den Beteiligten erkannt ohne dessen Bedeutung über zu bewerten?
- Ist es für den Lehr-Lernprozess dienlicher das Sicherheitsbedürfnis der Teilnehmer zu unterstützen oder sollen gerade im Dienst der Lernerfahrung, auch mit Hilfe von räumlichen Veränderungen, neue Impulse gesetzt werden?

## 5.8. Synopse

Das Lernen beschränkt sich nicht nur auf externe Seminare, so dass die Unternehmensstruktur bzw. -kultur davon unberührt bliebe. Es geht vielmehr darum, dass das Unternehmen als **lernende Organisation** ebenfalls eine neue Lernkultur etabliert und damit das Lernen nach annähernd gleichen Prinzipien stattfindet. Dadurch verstärken sich Lernprozesse innerhalb und außerhalb des Unternehmens und die Gefahr der gegenseitigen Unterminierung auf Grund widersprüchlicher Zielsetzungen sinkt, die Effektivität und Effizienz der Weiterbildungsangebote steigt, da der Transfer und die Integration der gelernten Inhalte in die Unternehmensstruktur erleichtert werden (vgl. AULERICH 2005, S. 16). „Lernberatung als pädagogische Konzeption kann als Impuls für Schritte zu einer neuen Lernkultur dann wirksam werden, wenn die Entwicklungs- und Veränderungserfordernisse auf den Ebenen von

- Konzeptentwicklung im Tätig-Sein (mediale, methodische, verfahrenstechnische Innovationen des Gestaltungsrahmens für Lernen),
- Personalentwicklung als individueller und systemischer Auseinandersetzung mit zu identifizierenden und weiter zu entwickelnden Funktionen, Rollen, Aufgabenzuschnitten aller Beteiligten (auch der Leitung) sowie von
- Organisationsentwicklung als Auseinandersetzung mit Selbstverständnisse, Profilen, Strategien, Strukturen und Zielen in den Einrichtungen vernetzt werden“ (KLEIN 2005, S. 152).

Die **Zielgruppen-/Teilnehmeranalyse** hilft dabei, positive Ansätze einer neuen Lernkultur, die es bereits gibt oder die sich andeuten, aber auch Widerstände bewusst zu machen und eröffnet außerdem die Perspektive im Hinblick auf konkrete Handlungsschritte, die eingeleitet werden können, um der eigenen Konstruktion von einer neuen Lernkultur näher zu kommen.

Die **Selbstanalyse des Lernberaters** dient dem gleichen Zweck. Auch er hat sein Fühlen, Denken, Handeln etc. immer wieder zu hinterfragen, um sich als authentischer Entwicklungshelfer einer neuen Lernkultur erweisen zu können (vgl. u. a. WIESNER/KRUSE 2005, S. 152 ff.).

Für den Umgang mit der begrenzten Ressource **Zeit** sollten sich die Lernenden und der Lehrende verantwortlich fühlen. Annähernd gleichberechtigte Zeitkontingente bringen dies in der Praxis des Lehr- und Lerngeschehens zum Ausdruck. Dabei ist zu beachten, dass nicht die gesamte Zeit für neue Lerninhalte verplant werden darf, da für den Lernerfolg gerade Pausen, die Möglichkeit zur Wiederholung und die Integration der Lerninhalte in die Zeitdimensionen

Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft notwendig sind (vgl. u. a. AULERICH 2005, S. 16; SPITZER 2003, S. 121 ff.; WINTER 2004, S. 222).

Die zur Verfügung stehende Lernzeit lässt sich mit Hilfe der sogenannten Lernphasen sinnvoll sequenzieren. Die Lernphasen dienen dabei als Orientierung für die chronologische Prozesssteuerung, wobei in jeder Phase Lernende und Lehrende kooperativ zusammenarbeiten sollten. Ein allgemeinverbindliches Planungsschema gibt es aufgrund der vielfältigen Lehr-Lernprozesse nicht. So stellt die Moderationsmethode nur eine Möglichkeit der zeitlichen Strukturierung dar, welche sich vor allem für gemeinsame Problemlösungs- und Entscheidungsprozesse eignet. Der zeitliche Umfang jeder Lernphase lässt sich nicht pauschal festlegen und hängt u. a. von der gesamten Zeit ab, die für das Seminar zur Verfügung steht (vgl. u. a. ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, S. 66; KLEBERT/SCHRADER/STRAUB 1998).

Die Hauptaufgabe des **Lernberaters** liegt darin, neben dem Lehren im herkömmlichen Sinn, das selbstständige Lernen der **Lernenden** zu ermöglichen, währenddessen die Lernenden ihr Lernen weitgehend selbst in die Hand nehmen und verantworten müssen. Dies bedeutet sowohl für den Lehrenden als auch für den Lernenden ein erhöhtes Maß an Rollenflexibilität. Entscheidend dafür ist die Haltung des Lernberaters (Lehren und zulassen, Eigenmotivation, gegenseitiges Lernen und Lehren, Grenzbewusstsein) und die Bereitschaft der Lernenden (und Lehrenden), die damit einhergehende Unsicherheit zu wagen und auszuhalten. So gilt es immer wieder im Miteinander gegenseitige Erwartungen zu klären und Vereinbarungen zu treffen (vgl. u. a. ARNDT/KRAUSE/HELLER 2005, S. 65; HOLTSCHMIDT/ZISENIS 2005, S. 109; KLEIN/KASTNER-PÜSCHEL/BÖLTER 2005, S. 91 f.; WENZIG 2005, S. 143).

Die **Themenzentrierte Interaktion** gibt weitere wichtige Hinweise darauf, auf welche Aspekte der Lernberater und die Lerngruppe zu achten haben. So ist es das Ziel, das dynamische Dreieck mit ICH, WIR und ES und das Struktur-Vertrauen-Prozess-Dreieck in der Balance zu halten. Weitere (Hilfs-)Regeln dienen dazu, diese zentralen Steuerungsaufgaben wahrzunehmen (vgl. u. a. COHN 2004).

Ebenfalls hilfreich bezüglich der konkreten Steuerung von Gruppenprozessen sind die sog. **Gruppenprinzipien** (da anfangen, wo die Gruppe steht, Entwicklungsmöglichkeiten und Grenzen aufzeigen, Raum für Entscheidungen bieten, mit der Stärke jedes Einzelnen arbeiten, Zusammenarbeit pflegen, sich entbehrlich machen), die je nach Entwicklungsphase der Gruppe (Orientierungsphase, Machtkampfphase, Vertrautheitsphase, Differenzierungsphase, Trennungsphase) in unterschiedlichem Ausmaß zu berücksichtigen sind. Auch die

Anwendung der methodischen Prinzipien, die Beachtung der einzelnen Aspekte der TZI und die Bedeutung der Dimensionen des Menschseins sind auf den jeweiligen Stand der Gruppenentwicklung abzustimmen (vgl. u. a. BIRKER/BIRKER 2001).

Um erfolgreich lernen zu können ist eine Kombination der **Kooperationsformen** Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Plenum notwendig, da jede für sich spezifische Vor- und Nachteile mit sich bringt. Formelle und informelle Lernerfahrungen in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten ergänzen sich gegenseitig. Ein Wechsel der Kooperationsformen wirkt u. a. motivierend und entspricht dem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit bzw. der sozial-emotionalen Dimension des Menschen (vgl. u. a. IBERER/MÜLLER 2002, S. 5 ff.; SIEBERT 2004a, S. 61; STADTFELD 2004, S. 132).

In der Erwachsenenbildung hat sich weitgehend der Kompetenzbegriff durchgesetzt. Trotzdem bleibt die Notwendigkeit **Ziele** als Zwischenschritte in Richtung einer umfassenden Kompetenzbildung zu formulieren. Zielsetzungen sind nach wie vor in einer neuen Lernkultur von Bedeutung, wenn auch sie die dominierende Stellung im Vergleich zur bildungstheoretischen Didaktik verloren haben. Neben der Unterscheidung in Lehr- und Lernziele macht es Sinn, noch von Auftragszielen zu sprechen, da von *außen* ebenfalls vielfältige Erwartungen an den Lehr-Lernprozess gerichtet werden. Die gebräuchlichste Zielhierarchisierung (Richt-, Grob- und Feinzielebene) stellt eine Überdifferenzierung dar, da eine schlüssige Kategorisierung meist nicht gelingt und sich zwei Ebenen (Grob- und Feinzielebene) als ausreichend erweisen. Die Analyse hinsichtlich der üblichen Zieldimensionen (Kopf, Herz, Hand) kommt jedoch genau zum gegenteiligen Ergebnis; hier stellt diese Dreiteilung eine zu starke Vereinfachung der Komplexität des Zielgefüges dar, so dass eine Erweiterung im Sinne der Dimensionen des Menschseins erfolgt (vgl. u. a. BONSEN/HEY 2002; SCHAUMANN 2005, S. 4 ff.; SIEBERT 2003b, S. 128).

Bezüglich der **inhaltlichen Dimension** gilt vieles, was bereits bei der Zieldimension erwähnt wurde. Auch hier ist in der konsequenten Weiterführung der Konzeption zwischen Lehr-, Lern- und Auftragsinhalten zu unterscheiden und auch hier bietet es sich an, die Dimensionen des Menschseins als Orientierungsleitlinien zu nehmen, um dem Ideal der ganzheitlichen Bildung zu entsprechen. Ein besonderes Problem stellt das Dilemma dar, dass der Lernberater Inhalte für die Lernenden aufbereiten muss, diese Aufgabe aber nur unzulänglich erfüllen kann, da jeder Lernende eigentlich nur selbst lernen kann. Das Ziel besteht deshalb darin, eine horizontale Aufgabenstellung zu erreichen, d. h., dass sowohl der Lehrende als auch der Lernende in der Lage ist, die didaktische Reduzierung vorzunehmen und von beiden diese

Kompetenz in das Lehr-Lerngeschehen eingebracht werden kann (vgl. u. a. SIEBERT 2004a, S. 40; STADTFELD 2004, S. 128; LINDEMANN 2006, S. 158).

Der adäquate Einsatz von **Aktionsformen** ist notwendig, damit die Lernenden im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses für sich, den anderen und die Welt aufgeschlossen werden bzw. bleiben. Aktionsformen sollen informieren und motivieren und zwar im Hinblick auf die Lernenden und Lehrenden, was beinhaltet, dass sowohl die Lernberater als auch die Teilnehmer über einen möglichst vielfältigen aktiven Fundus an Lehr- und Lernwegen verfügen. Eben diese Fülle an Aktionsformen verlangt nach Kategorisierungshilfen, die sich z. B. am Kriterium der Konkretisierung (enaktiv, ikonisch, symbolisch) und den Dimensionen des Menschseins orientieren können (vgl. u. a. MEYER 2003, S. 125; PETERSEN 2005, S. 153 f.; STILLER 2004, S. 4; WICKI-DISTELKAMP 2001, S. 5).

Beim „Lernen als Abenteuer“ wird den Teilnehmern ermöglicht, mit unterschiedlichsten Aktionsformen Erfahrungen zu sammeln. Durch den ständigen Reflexionsprozess (mit dem Schwerpunkt der Selbstevaluation durch die Gruppe) sind die Lernenden zunehmend in der Lage, selbst den Methodeneinsatz zu optimieren. Aber auch der Lernberater findet hier eine gute Übungsmöglichkeit, da dieses Lehr-Lernarrangement eine große Zurückhaltung von Seiten des Lehrenden impliziert und immer wieder weg von der Belehrung hin zur Beratung führt.

**Medien** sind technische Hilfsmittel, die für die Kommunikation benötigt werden. Auch die neuen Medien allein schaffen noch keine Effektivitäts- und Effizienzsteigerung des Lehrens und Lernens – im Gegenteil – deren sinnvolle Anwendung setzt eine Einbettung in den Kontext einer neuen Lernkultur voraus (vgl. u. a. KERRES 2005; STADTFELD 2004).

**Raum**didaktische Fragestellungen werden häufig vernachlässigt, obwohl gerade der gestaltete Bildungsraum einer der ersten Indikatoren darstellt, welche deutliche Hinweise darauf gibt, welche Lernkultur gepflegt wird. Räume erfüllen multiple Funktionen (z. B. Anregung zu kreativen Prozessen), und weil es vor allem auf die Wirkung von Räumen auf das einzelne Subjekt ankommt, ist die Frage der Raumgestaltung in jedem Seminar neu zu stellen und als gemeinsame Konstruktionsaufgabe zu begreifen (vgl. u. a. SIEBERT 2003b, S. 200 ff.).

## 6. Rückblick und Ausblick

Eine neue Lernkultur, das ist in der Auseinandersetzung mit der Metaebene und dem didaktisch-methodischen Kernprozess (Mikroebene) deutlich geworden, lässt sich nicht mit wenigen Worten beschreiben, sondern zeigt sich in der innovativen Verknüpfung relevanter theoretischer und praktischer Erkenntnisse. „Der Begriff Lernkultur umfasst mit seinem Blick auf die Kultur des Lehrens und Lernens die ganze Breite des Feldes. Dadurch werden nicht mehr nur einzelne Details fokussiert, die es in der Weiterbildungspraxis zu verbessern gilt. Vielmehr geraten die innere Struktur und Ordnung sowie ihre Wechselwirkungen mit äußeren Faktoren des Lehr-/Lerngeschehens in den Blick“ (SCHÜßLER/THURNES 2005, S. 13). Eine neue Lernkultur wird niemals durch das Abhaken einer Checkliste zu etablieren sein, sondern baut sich durch die entsprechende Ausrichtung der einzelnen didaktischen Dimensionen in einem Interdependenzverhältnis mit der Metaebene auf, entzieht sich aber wegen dieser vielfältigen Verschränkungen einer direkten, linearen Einflussnahme, so dass sich dieses Fluidum „neue Lernkultur“ schwer fassen, steuern und schon gar nicht herstellen lässt. „Insofern kann man Lernkulturen weder verordnen noch mit Programmen einführen oder gar in Sonntagsreden beschwören. Sie wachsen historisch langfristig unter den jeweiligen ökonomischen und sozialen Bedingungen, häufig für den Einzelnen gar nicht merkbar, aber ihm als Tatsache gegenüberstehend“ (KIRCHHÖFER 2005, S. 13). Eine modifizierte Lernkultur stellt sich damit quasi automatisch mit den veränderten Bedingungen der Metaebene ein. „Die Frage kann also nicht mehr lauten, ob sich ein verändertes Lernen herausbildet und ob ein solches Lernen wünschenswert ist, sondern nur noch wie, in welchem Tempo und in welchen wechselnden Dominanzen sich dieses Lernen vollzieht. Das Individuum hat – bei Strafe seines Untergangs – keine Chance sich diesem veränderten Lernen zu entziehen oder zu verweigern, es kann nur noch entscheiden, wie es sich auf diese Lernen am effektivsten einstellt und mit ihm Schritt hält“ (ebd., S. 12). So kann das vorliegende integrative Didaktikmodell nicht mehr als eine Anregung für Lernende und Lehrende sein, die mit dem Auftrag verbunden ist, sich selbst die Mühe zu machen, miteinander eine neue Lernkultur zu konstruieren; ob das beispielsweise in der jeweiligen Lerngruppe gelingt, kann nicht garantiert werden. Das Modell liefert das theoretische Baumaterial und gibt Impulse für die praktische Umsetzung; gebaut werden muss in der konkreten Anwendung selber. Erfolgreich wird das vorliegende Didaktikmodell dann sein, wenn die Auseinandersetzung mit diesem dazu verhilft, sich mit Lehrenden und Lernenden auf eine möglichst von vielen getragenen Verständigungsbasis zu einigen. Damit ist SIEBERTs Resümee zuzustimmen, der

schreibt: „Die Gegenüberstellung von alten und neuen Lernkulturen erfolgt primär mit heuristischer Absicht. In der Bildungspraxis ist meist schwer zu entscheiden, was alt und was neu ist ob das Neue per se auch das Bessere ist. So gesehen hat die Rede von den neuen Lernkulturen eine provokative, kreative Funktion: Sie soll ein Nachdenken darüber anregen, ob das Gewohnte tatsächlich noch zeitgemäß ist, ob sich das Selbstverständliche tatsächlich von selber versteht, ob ungewöhnliche Lernorte ohne weiters auch lernintensiv sind ...“ (SIEBERT 2003a, S. 145).

Die Grenzen zwischen Vorschul- und Schulbildung, zwischen beruflicher Erst- und beruflicher Fort- und Weiterbildung, zwischen formellem und informellem Lernen, zwischen Lehren und Lernen usw. lösen sich immer mehr auf. Diese Entgrenzung (vgl. KIRCHHÖFER 2005) birgt die Gefahr in sich, dass sich die Konturen der didaktischen-methodischen Aussagen verlieren, aber auch die Chance, noch mehr als bisher aus den unterschiedlichsten Fach- und Anwendungsbereichen zu profitieren. Synergieeffekte entstehen dann, wenn die Offenheit des theoretischen Systems durch strukturelle Grenzen begrenzt wird. Die vorliegende Arbeit möchte dazu einladen, neue Erkenntnisse zu integrieren und die Perspektiven, z. B. hinsichtlich der Ebene des weiterbildungspolitischen und institutionellen Handelns, zu ergänzen. Sie hat den Fokus bewusst auf die Ebene des didaktisch-methodischen Handelns gelegt, um die Konturen einer neuen Lernkultur, trotz aller Diffusion, möglichst konkret zeichnen zu können. Das vorliegende Didaktikmodell ist also auf Integration und Evolution hin angelegt (vgl. auch DIETRICH/HERR 2005, S. 12).

Gerade innerhalb einer neuen Lernkultur ist der Bildungsgedanke, den bereits KLAFKI vor über 40 Jahren besondere Aufmerksamkeit schenkte, nicht obsolet - im Gegenteil – er erfährt durch die Betonung der Selbstbildungsprozesse, die im Zusammenhang mit den systemtheoretischen Ansätzen hervorgehoben werden (vgl. LINDEMANN 2006, S. 158), eine neue Aktualität. *„Bildung bezeichnet als Prozess die in der Gesamtheit der Lebenstätigkeiten geführte oder selbständige Aneignung von Kompetenzen, die das Individuum zu seiner Selbstentfaltung einsetzt, wobei Bildsamkeit, Bildungsbedürftigkeit und Bildungswilligkeit des Individuums vorausgesetzt werden. Als Resultat dieses Prozesses bezeichnet Bildung die individuelle Gesamtheit der in der Lebenstätigkeit angeeigneten Kompetenzen“* (KIRCHHÖFER 2004, S. 32). Der Lernbegriff klingt dagegen immer noch technischer, mechanischer, weniger auf die Gemeinschaft bezogen und lässt die ganzheitliche Perspektive, die mit dem Bildungsgedanken eng verwoben ist, nicht so deutlich hervortreten. Das kritische Moment der Bildung mit seinem „utopischen Gehalt“ (MÜLLER 1993, S. 49) betont die innovative Kraft, die im Bildungsbegriff impliziert ist und damit eignet sich dieser Terminus

besonders gut, um Anregungen für eine neue Lernkultur zu gewinnen. Auch der Rückgriff auf die lehr- und lerntheoretische Didaktik hat sich als hilfreich erwiesen. Aus ihr konnte ein Ordnungs- und Orientierungssystem gewonnen werden, welches sich durchaus als kompatibel zu aktuellen Ansätzen (Systemtheorien) gezeigt hat, was allerdings nicht uneingeschränkt für die Ausgestaltung dieser Rahmensetzung gilt. Vor allem gerade wegen des systemischen Hintergrundes ist beispielsweise die Auffassung von der weitgehenden Passivität des Lernenden, welche das Berliner Modell impliziert, als überholt anzusehen. „Ausgangspunkt konstruktivistischer Theorien ist, dass der Mensch seine Wirklichkeit selbst konstruiert, ohne zu wissen, wie die Außenwelt real beschaffen ist. Wahrnehmungen des Menschen sind somit immer nur seine Erfahrungen zu Dingen, denen er seine Bedeutung zuschreibt, aber nicht die Dinge per se“ (SCHÜßLER/THURNES 2005, S. 35). Der konstruktivistischen Didaktik nach REICH ist es zu verdanken, dass die Bedeutung der sozialen Dimension stärker in das Blickfeld des didaktisch-methodischen Handelns gerät. REICH macht zudem deutlich, wie wichtig es immer wieder ist, sich unterschiedlicher Perspektiven zu bedienen, um die scheinbar gewonnene Sicherheit einer neuen Lernerfahrung wieder in Frage zu stellen (Dekonstruktion) (vgl. REICH 2000; REICH 2004). MANDL U.A. machen vor allem auf das Problem des trägen Wissens aufmerksam (vgl. GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 867), welche durch die Gestaltung von problemorientierten Lernumgebungen begegnet werden kann (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 627).

Auch wenn systemtheoretische Ansätze keine originär didaktischen Konzepte darstellen, so sind sie doch eine wichtige theoretische Grundlage für das Verständnis und die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Die Wandlungsprozesse im Unternehmensumfeld machen eine neue Lernkultur erforderlich, um die Lernenden dazu zu befähigen, mit den damit einhergehenden Veränderungsprozessen adäquat umgehen zu können (vgl. SCHÜßLER/THURNES 2005, S. 27). Die vielfältigen Änderungsprozesse im beruflichen Umfeld lassen erwarten, dass auch in der Zukunft der Wandel ein bestimmendes Kennzeichen der beruflichen Fort- und Weiterbildung sein wird (vgl. Bildungspolitische Konzepte des lebenslangen Lernens; u. a. BLK 2004). Gerade in Zeiten des ständigen Umbruchs ist es wichtig, einen Orientierungsrahmen zu haben, der eine sinnvolle Struktur anbietet und geeignet ist, neue Erkenntnisse zu integrieren.

Die Analyse der traditionellen Lernkultur hat Stärken und Schwächen dieses Konstruktes aufgezeigt und diese in Abhängigkeit zu den situativen Bedingungen beschrieben. „Die Gestaltung von Lernkulturen in der Erwachsenenbildung muss dementsprechend von einer **Bewusstmachung der gelebten Lernkultur** ausgehen und einerseits nach Möglichkeiten



suchen, Lehr-/Lernhandeln so zu unterstützen, dass sich eine neue Lernkultur entwickeln kann und andererseits begünstigende Rahmenbedingungen schaffen, damit sich neues Lehr-/Lernhandeln etablieren kann“ (SCHÜßLER/THURNES 2005, S. 24).

Die Überlegungen hinsichtlich der anthropologischen Grundlagen sind ebenfalls ein wesentlicher Bestandteil dieser Arbeit. Das ganzheitliche Bildungsideal („Gebildet ist nicht der Kopf, sondern der Mensch“; SIEBERT 2004b, S. 60) wurde durch die Bezugnahme auf alle Dimensionen des Menschenseins (vgl. SCHILLING 1995, S. 183 ff.) angestrebt, was es erlaubt hat, die Vorstellung von ganzheitlicher Bildung auf den einzelnen Ebenen des didaktisch-methodischen Handelns zu präzisieren und zu verankern. Einzelaussagen des skizzierten Didaktikmodells (z. B. 4.2. Veränderte Umfeldbedingungen unternehmerischen Handelns und Konsequenzen für die Organisationsstrukturen) mögen einer relativ geringen Halbwertszeit unterliegen, der Rahmen und seine grundlegenden Aussagen sind jedoch beständiger, so dass das Didaktikmodell offen ist für Veränderungen und gleichzeitig eine notwendige relative Konstanz anbietet.

Zu diesen stabilisierenden Elementen gehören die methodischen Prinzipien einer neuen Lernkultur, die von den vorausgehenden theoretischen Erkenntnissen abgeleitet wurden und damit verdichtete didaktische Theorie darstellen. Dabei hat sich gezeigt, dass diese Prinzipien in dialektischen Aussagen ihre Kraft entfalten, und damit selbst wieder einseitigen Verkürzungen entgegenwirken (vgl. MEYER 2003, S. 54).

Bisher bewährte Konzepte (vgl. 5.3.2.1. Themenzentrierte Interaktion, 5.3.2.2. Gruppenprinzipien, 5.3.2.3. Phasen der Gruppen- und Teambildung usw.) wurden nahtlos in den Rahmen des didaktisch-methodischen Kernprozesses integriert und aufeinander bezogen, so dass durch diese Verknüpfungen wiederum neue Erkenntnisse bzw. vielfältigere Perspektiven generiert werden konnten (vgl. u. a. COHN 2004).

Wichtige Aspekte der medialen und materiellen Dimension wurden aufgegriffen bzw. entwickelt, wobei gerade hier in Zukunft (nicht zuletzt durch die Weiterentwicklung der technischen Möglichkeiten) noch ein weites Feld für die Forschung liegen dürfte (vgl. u. a. STADTFELD 2004).

Die Konstruktion von neuen Lernkulturen ist damit noch lange nicht am Ende angelangt. Es wird immer wieder notwendig sein, Lernen und Lehren neu zu definieren, damit Lernen und Lehren die Wirkungen entfalten können, für die sich diese Mühe lohnt - nämlich die Lebendigkeit und damit das Leben selbst zu fördern.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Begriffsnetz Lernen.....	15
Abbildung 2: System-Ebenen des Lernens.....	19
Abbildung 3: Reizaufnahme und Weiterleitung.....	20
Abbildung 4: Begriffsnetz neue Lernkultur.....	22
Abbildung 5: Dimensionen des entgrenzten Lernen.....	25
Abbildung 6: Begriffsnetz berufliche Weiterbildung.....	26
Abbildung 7: Erweiterte Lernbegriff.....	30
Abbildung 8: Erweiterte Kompetenzbereiche.....	31
Abbildung 9: Systematisierung des Begriffs Weiterbildung.....	35
Abbildung 10: Das didaktische Dreieck in seiner ursprünglichen Form.....	38
Abbildung 11: Das didaktische Dreieck in seiner modifizierten Form.....	39
Abbildung 12: Didaktische Analyse.....	45
Abbildung 13: (Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsgestaltung.....	49
Abbildung 14: Berliner Modell.....	51
Abbildung 15: Richtzielkatalog.....	56
Abbildung 16: Differenzierung der soziokulturellen Voraussetzungen.....	80
Abbildung 17: Modifizierte Darstellung der Bedingungsfelder; Makrosysteme des integrativen Didaktikmodells.....	82
Abbildung 18: Analyse konkreter Rahmenbedingungen.....	85
Abbildung 19: Modifizierte Darstellung der Entscheidungsfelder; Planungsnetz mit Ergänzung der zeitlichen Dimension.....	87
Abbildung 20: Mikroebene.....	88
Abbildung 21: Rahmensetzung für ein integratives Didaktikmodell.....	90
Abbildung 22: Kommunikationsstile im Überblick.....	103
Abbildung 23: Beispiele für die Fragetypen im Kontext der beruflichen Weiterbildung	104
Abbildung 24: Anthropologisches Orientierungs-Modell.....	146
Abbildung 25: Lernethik.....	154
Abbildung 26: Prinzip der bewussten Angleichung versus Prinzip der kritischen Distanz.....	168
Abbildung 27: Prinzip der Rahmensetzung versus Prinzip der Offenheit.....	169
Abbildung 28: Prinzip der Innenorientierung versus Prinzip der Außenorientierung.....	175

Abbildung 29: Prinzip der Prozessorientierung versus Prinzip der Ergebnisorientierung	177
Abbildung 30: Prinzip des Wandels versus Prinzip der (Selbst-)Erhaltung.....	179
Abbildung 31: Prinzip der Komplexitätssteigerung versus Prinzip der Komplexitäts-... reduktion	180
Abbildung 32: Methodische Prinzipien einer neuen Lernkultur im Überblick.....	184
Abbildung 33: Kontraktarten.....	210
Abbildung 34: Das TZI-Dreieck im Globe.....	223
Abbildung 35: Das Struktur – Prozess – Vertrauens – Dreieck.....	225

**Literatur****Abkürzung**

GdW-Ph: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Lose-Blatt-Sammlung. Hrsg.: Grundlagen der Weiterbildung e.V. Neuwied

AFHÜPPE, S./JUNCKERS, D./SAUGA, M. (2005): Nivellierung nach unten. In: DER SPIEGEL, H. 8/2005, S. 82 - 84

AHRBECK, H. (1961): J. A. Comenius: Große Didaktik – Die Grundsätze für die Leichtigkeit beim Lehren und Lernen. Grundsatz II/17. Berlin

AKTIONSKREIS PSYCHOMOTORIK (2006): Was ist Psychomotorik? Online unter: [www.psychomotorik.com](http://www.psychomotorik.com)

ALBERT, D./STAPF, K. (Hrsg.) (1996): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, S Serie II, Band 4, H. 6

ALBRECHT, G. (1997): Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung berufliche Kompetenz. In: QUEM 1997, S. 85 - 140

ALSHEIMER, M./MÜLLER, U./PAPENKORT, U. (1996): Spielend Kurse planen. Die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München

ARBEITSKREIS LUNGERSHAUSEN (2000): ABC der Kurs- und Seminargestaltung. 1. Auflage. Haan-Gruieten

ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG IN DER GESCHÄFTSSTELLE DER BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.) (2001a): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien 10. Bonn

ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG IN DER GESCHÄFTSSTELLE DER BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.) (2001b): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn

ARMBRUSTER, B./KÜBLER, H. (Hrsg.) (1998): Computer und Lernen. Opladen

ARNDT, K./KRAUSE, H./HELLER, P. (2005): Entwicklung einer regionalen Struktur für die Lernprozessbegleitung in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. In: QUEM-REPORT 2005, S. 53 - 70

ARNOLD, R. (1990): Zum Verhältnis von Berufsbildung und Erwachsenenbildung. Systematische, bildungspolitische und didaktische Überlegungen. In: Pädagogischer Rundschau, H. 22/1990, S. 333 - 348

- ARNOLD, R. (1996): Weiterbildung - Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München
- ARNOLD, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Didaktik-Modelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: QUEM 1997, S. 253 - 307
- ARNOLD, R. (1998): Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 4/1998, S. 496 - 504
- ARNOLD, R. (1999): Lernkulturwandel. In: NUISSL/SCHIERSMANN/SIEBERT/WEINBERG 1999, S. 31 - 37
- ARNOLD, R. (2003a): Zugänge zur Erwachsenenpädagogik – eine Textsammlung. Kaiserslautern
- ARNOLD, R. (Hrsg.) (2003b): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler
- ARNOLD, R./GIESECKE, W. (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungslandschaft. Band 1. Neuwied
- ARNOLD, R./LERMEN, M. (2005): Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: WIESNER/WOLTER 2005, S. 45 - 60
- ARNOLD, R./SCHÜßLER, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt
- ASMUS, W. (1972): Herbart in seiner und in unserer Zeit. Essen
- AULERICH, G. (2005): Die Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“. In: QUEM-REPORT 2005, S. 13 - 20
- BAACKE, D. (1998): Der Computer als Partner der Selbst- und Weltdeutung. In: ARMBRUSTER/KÜBLER 1998, S. 14 - 29
- BACHMANN, G./HAEFELI, O./KINDT, M. (Hrsg.) (2002): Campus 2002 – Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase. Münster
- BACKES-HAASE, A. (2002): System und Konstruktion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiträge zur Grundlegung einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive. Schriftenreihe Erziehung – Unterricht – Bildung. Band 98. Hamburg
- BAETHGE, M./BAETHGE-KINSKY, V. (2002): Arbeit – die zweite Chance. In QUEM 2002, S. 69 ff.
- BAITSCH, Ch. (1998): Lernen im Prozeß der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: QUEM 1998, S. 269 - 337

- BALLI, Ch./ KREKEL, E./SAUTER, E. (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aus der Sicht der Bildungsanbieter – Diskussionsstand, Verfahren, Entwicklungstendenzen. In: BALLI, Ch./ KREKEL, E./SAUTER, E. (Hrsg.) 2002, S. 5 - 24
- BALLI, Ch./ KREKEL, E./SAUTER, E. (Hrsg.) (2002): Qualität in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern, H. 62/2002, S. 5 - 24
- BALLIN, D./BRATER, M. (1996): Handlungsorientiert lernen mit Multimedia. Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen. Nürnberg
- BEBIE-WINTSCH, E. (1933): Das Bewegungsprinzip in Unterricht und Erziehung. Zürich
- BECK, J./WELLERSHOF, H. (1989): SinnesWandel – Die Sinne und die Dinge im Unterricht. Frankfurt a. M.
- BECK, U. (2003): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Stuttgart
- BECKER, G./BILSTEIN, I./LIEBAU, E. (Hrsg.) (1997): Räume bilden – Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber
- BECKER, M. (1998): Kompetenzentwicklung für eine dynamische Arbeitswelt. In: SCHULZ/STANGE/TIELKER/WEIß/ZIMMER 1998, S. 170 - 193
- BECKER, N. (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn
- BEHLKE, K./GRUBE, B. (2005): Vier Gestaltungsprojekte. Lernberatungskonzept zur Förderung von Selbstmanagement mit Rehabilitanden. In: QUEM-REPORT 2005, S. 21 - 52
- BERGOLD, R./DIERKES, P./KNOLL, J. (Hrsg.) (2002): Vielfalt neu verbinden. Abschlussbericht zum Projekt „Lernen 2000 plus – Initiative für eine neue Lernkultur“. Recklinghausen
- BERLINER, D. (1992): Telling the stories of educational psychology. In: Educational Psychologist, H. 27/1992, S. 143 - 161
- BERNE, E. (2002): Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen. Reinbek
- BERNIEN, M. (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: QUEM 1997, S. 17 - 83
- BERNIEN, M. (1998): Zum Kompetenzbegriff im Verständnis der Unternehmen. In: QUEM-Bulletin 2/3. Berlin, S. 26 - 33
- BERNSTEIN, S./LOWY, L. (Hrsg.) (1969): Untersuchungen zur Sozialen Gruppenarbeit. Freiburg

- BESTE, D. (Hrsg.) (1996): Bildung im Netz: Auf dem Weg zum virtuellen Lernen. Düsseldorf
- BIRKENBIHL, V. (2000): Kommunikationstraining. Zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten. 22. Auflage. Landsberg am Lech
- BIRKER, G./BIRKER, K. (2001): Teamentwicklung und Konfliktmanagement. Effizienzsteigerung durch Kooperation. Berlin
- BLANKERTZ, H. (1980): Theorien und Modelle der Didaktik. München
- BLK (Bund-Länder-Kommission) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung/BLK, H. 69
- BÖHM, R. (2000): Viele sind noch lange keine Gruppe (2). Entwicklungsphasen von Gruppen. In: Kindergarten heute, H. 10/2000, S. 26 - 31
- BOLLNOW, O. (1989): Mensch und Raum. 6. Auflage. Stuttgart
- BÖNSCH, M. (2000): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. 3. Auflage. Paderborn
- BONSEN, E./HEY, G. (2002): Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule. Online unter: [www.lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/1113381683.pdf](http://www.lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/1113381683.pdf)
- BOOS, M./JONAS, K./SASSENBERG, K. (Hrsg.) (2000): Computervermittelte Kommunikation in Organisationen. Göttingen
- BOOTZ, I./HARTMANN, T. (1997): Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur Begriffe. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4/1997. Online unter: [www.die-frankfurt.de/zeitschrift/497/index.htm](http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/497/index.htm)
- BOSCH, M./KOHAUS, M. (1980): Die therapeutische Beziehung - Funktion und Rolle des Therapeuten in der Familientherapie. In: PETZOLD 1980, S. 133 - 144
- BRANSFORD, J./FRANKS, J./VYE, N./SHERWOOD, R. (1989): New approaches to instruction. Because wisdom can't be told. In: VOSNIADOU/ORTONY 1989, S. 470 - 497
- BRANSFORD, J./VYE, N./ADAMS, L./PERFETTO, G. (1989): Learning skills and the acquisition of knowledge. In: LESGOLD/GLASER 1989, S. 199 - 249
- BRAUN, J. (2002): Räume erfahren und gestalten. In: was + wie, H. 1/2002, S. 1
- BREMER, C. (2002): Qualifizierung zum eProf? Medienkompetenz und Qualifizierungsstrategien für Hochschullehrende. In: BACHMANN/HAEFELI/KINDT 2002, S. 123 - 136

- BREZINKA, W. (1984): „Modelle“ in Erziehungstheorien. Ein Beitrag zur Klärung der Begriffe. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 30/1984, S. 835 - 858
- BRÖDEL, R. (Hrsg.) (1997): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen
- BRÖDNER, F./LATNIAK, E. (2002): Moderne Arbeitsformen für Innovation und Wettbewerbsfähigkeit. Online unter: [www.uni-protokolle.de/nachrichten/text/7956/](http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/text/7956/)
- BROKMANN-NOOREN, C. (1994): Studieneinheit >> Lehr- und Lernziele<<. In: BROKMANN-NOOREN/GRIEB/RAAPKE 1994, S. 9 - 66
- BROKMANN-NOOREN, C./GRIEB, I./RAAPKE, H. (Hrsg.) (1994): Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung. Weinheim
- BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. 1. Auflage. Stuttgart
- BR-ONLINE (2005): Wissen & Bildung. Lernstrategien fürs Leben. Online unter: [www.br-online.de/wissen-bildung/thema/lernstrategien/index.xml](http://www.br-online.de/wissen-bildung/thema/lernstrategien/index.xml)
- BROWN, A./ASH, D./RUTHERFORD, M. u. a. (1993): Distributed expertise in the class room. In: SALOMON 1993, S. 188 - 228
- BRÜGELMANN, H. (1973): Lernziele im offenen Curriculum. In: Thema Curriculum, H. 2/1973, S. 16 ff.
- BRUHN, M. (1999): Kundenorientierung. Bausteine eines exzellenten Unternehmens. München.
- BRUNER, J./OLVER, R./GREENFIELD, P. u. a. (1971): Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart
- BRUNNER, E. (1993): Organisationsdynamik. In: SCHÖNING/BRUNNER 1993, S. 95 - 110
- BRUNS, A./FABER, K. (2003): Die Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft der Bildung und des Lernens Erwachsener. In: ARNOLD 2003b, S. 212 - 232
- BÜCHELE, U. (2004): Kann man Lernberatung lehren? In: ROHS/KÄPPLINGER 2004, S. 67 - 78
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG und TECHNOLOGIE (1998): Konzentrierte Aktion Weiterbildung. Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn
- BUNK, G. (1994): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Berufsbildung, H. 1/1994, S. 9 - 15
- BUZAN, T. (2002): Das Mind-map-Buch. Die beste Methode zur Steigerung Ihres geistigen Potenzials. 5. Auflage. München



- CAPEK, P. (2000): Mind mapping. Besser strukturieren, schneller protokollieren, deutlicher visualisieren. Wien
- CMR (CENTER OF MEDIA RESEARCH) (2006): Unterrichtskonzeption. Anchored Instruction. Online unter: [www.cmr.fu-berlin.de/tseidel/Didaktik/zweite%20Ebene/anchoredinst.html](http://www.cmr.fu-berlin.de/tseidel/Didaktik/zweite%20Ebene/anchoredinst.html)
- COHN, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 1. Auflage. Stuttgart
- COHN, R. (2001): Der Globe – vom nächsten bis zum fernsten Umfeld. In: COHN/TERFURTH 2001, S. 144 - 173
- COHN, R. (2004): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 15. Auflage. Stuttgart
- COHN, R./FARAU, A. (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Stuttgart
- COHN, R./TERFURTH, Ch. (Hrsg.) (2001): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. 4. Auflage. Stuttgart
- COLEMAN, D. (1997): Emotionale Intelligenz. München
- COLIN, I. (1992): Optische Kodierung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Frankfurt a. M.
- COLLINS, A./BROWN, J./NEWMANN, S. (1989): Cognitive apprenticeship. Teaching the crafts of reading, writing an mathematics. In: RESNICK 1989, S. 453 - 494
- COPEI, F. (1963): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. 7. Auflage. Heidelberg
- COY, W. (1995): Die Truing-Galaxis – Computer als Medien. In: DENCKER 1995, S. 48 - 54
- DAMASIO, A. (2000): Descartes' Irrtum. München
- DAUSCHER, U. (1996): Moderationsmethode. Interaktives Lernen mit Pinwand und Kärtchen. In: GDWZ 7 (1996) 1, S. 18 - 20
- DEGGERICH, M. (2005): Hier geht die Angst um. In: DER SPIEGEL, H. 8/2005, S. 85 - 88
- DEHNBOSTEL, P. (2005): Lernen – Arbeiten – Kompetenzentwicklung: Zur wachsenden Bedeutung des Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit im Prozess der Arbeit. In: WIESNER/WOLTER 2005, S. 111 - 126
- DEITERING, F. (1998): Selbstgesteuertes Lernen. In: GREIF/KURTZ 1998a, S. 155 - 160
- DENCKER, K. (Hrsg.) (1995): Weltbilder – Bildwelten. Computergestützte Visionen. Hamburg

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.) (2002): Schlussbericht der Enquete-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft. Opladen
- DIEHL, M./ZIEGLER, R. (2000): Informationsaustausch und Ideensammlung in Gruppen. In: BOOS/JONAS/SASSENBERG 2000, S. 89 - 102
- DIETRICH, S./FUCHS-BRÜNINGHOFF, E. u. a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. DIE. Materialien für Erwachsenenbildung. 18. Frankfurt a. M.
- DIETRICH, S./HERR, M. (2003): Zum Begriff der „Neuen Lehr- und Lernkultur“. Informationen des DIE-Projektes „SELBER“ Nr. 3. Online unter: [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-20003/dietirch03-01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-20003/dietirch03-01.pdf)
- DIETRICH, S./HERR, M. (2005): Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld
- DOBISCHAT, R. (2002) : Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen kurzfristigen ökonomischen Anforderungen und gesellschaftlicher Innovationsfähigkeit. Beitrag für die Tagung „Berufliche Weiterbildung, Zukunftsperspektiven und die Einflüsse der Arbeitsmarktpolitik“ am 27.11.02 in Oldenburg.
- DOBISCHAT, R. (2004): Die Region als Referenzpunkt für weiterbildungs- und arbeitsmarktpolitisches Gestalten, Handeln und Regulieren. Beitrag für die Tagung „Lernen in der Region“ am 25.11.2004 in Wien.
- DOBISCHAT, R./STUHLTREIER, J. (2003): Beruflich/Betriebliche Weiterbildung. Eine grundlegende Einführung in den Themenbereich. Hauptseminar Wintersemester 2003/2004. Universität Duisburg/Essen.
- DOCHY, F./ALEXANDER, P. (1995): Mapping prior knowledge. A framework for discussion among researches. In: European Journal of Psychology of Education. X3, S. 225 - 242
- DOHMEN, G./MAURER, F./POPP, W. (Hrsg.) (1970): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München
- DORN, E. (2001): Einführung in den neuen Lehrplan Deutsch. Gymnasiale Oberstufe. Kiel
- DORNES, M. (2001): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a. M.
- DREESMANN, H./KRAEMER-FIEGER, S. (Hrsg.) (1994): Moving – Neue Managementkonzepte zur Organisation des Wandels. Frankfurt a. M.
- DUDEN (2000): Die deutsche Rechtschreibung. 22. Auflage. Mannheim 2000
- DÜLLO, T./METELING, A./SUHR, A./WINTER, C. (Hrsg.) (2000): Kursbuch Kulturwissenschaft. Münster

- ECKERT, D. (2001). Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung der Enquete-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten“ zum Thema „Chancen und Risiken der Informationsgesellschaft“ am 28.05.01 in Berlin: Deutscher Bundestag (Kdrs. 14/10b: 3 - 6).
- EDELMANN, G./MÖLLER, C. (1976): Grundkurs Lernplanung. Weinheim
- EICKHOF, N. (2005): Globalisierung und die Gefahr eines Race to the bottom. In: WELFENS/STROHE 2005, S. 1 - 21
- ENGLERT, S. (2002): Lernen just in time. Online unter: [www.bildungsplattform.de/news290702.htm](http://www.bildungsplattform.de/news290702.htm)
- ERL, W. (1980): Gruppenpädagogik in der Praxis. Eine Einführung. Tübingen
- ERPENBECK, J./HEYSE, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster
- ERPENBECK, J./ROSENSTIEL, L. v. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
- ERPENBECK, J./WEINBERG, J. (1999): Lernen in der Leornado-Welt. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: ARNOLD/GIESECKE 1999, S. 145 - 161
- ERTL, A./GERLACH, H. (2004): Das Begleit- und Kochbuch zur Aktion „BayernLight – leichter leben in Deutschland“. 1. Auflage. Straubing
- ESHEL, I. (1972): On the neighbourhood effect and evolution of altruistic traits. Theoretical Population Biology 3, S. 258 - 277
- FACHSTELLE FÜR INTERKULTURELLE KOMPETENZ DER ZHW (2005): Herausforderung Internationalisierung. Online unter: [www.zhwin.ch/inter\\_kultur](http://www.zhwin.ch/inter_kultur)
- FATZER, G. (1990): Institutions- und Systemdynamik der Supervision. In: FATZER/ECK 1990, S. 85 - 108
- FATZER, G./ECK, C. (Hrsg.) (1990): Supervision und Beratung: Ein Handbuch. Köln
- FAULSTICH, P. (1992): Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim
- FAULSTICH, P. (2002): Zeitwohlstand. Lernzeiten in der Erwachsenenbildung. In: BERGOLD/DIERKES/KNOLL 2002, S. 201 - 212
- FEHR, E./GÄCHTER, S. (2002): Altruistic punishment in humans. Nature 415, S. 137 - 140
- FEIGUINE, G. (2005): Globalisierung und Entwicklungsperspektiven der russischen Volkswirtschaft. In: WELFENS/STROHE 2005, S. 129 - 172

- FISCHER, F./MANDL, H. (2000): Being there or being where? Videoconferencing and cooperative learning. München
- FISCHER, H. (Hrsg.) (1995): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg
- FOERSTER, H. von (1993): Wissen und Gewissen. Frankfurt a. M.
- FOLLATH, E./JUNG, A./LORENZ, A./SIMONS, S./WAGNER, W. (2004): Der Sprung des Drachen. In: DER SPIEGEL, H. 42/2004, S. 110 - 127
- FORSTER, J. (1997): Kind und Schulraum – Ansprüche und Wirkung. Eine interdisziplinäre Annäherung an pädagogische Fragestellungen. In: BECKER 1997, S. 175 - 194
- FRANK, I. (2004): Berufliche Bildung als Chance für lebensbegleitendes Lernen. Beitrag für die Tagung „Von der Schule .. in den Beruf? – Berufliche Bildung und Integration junger Menschen“ am 15.05.2004 in Bad Boll.
- FRANKL, V. (1972): Der Wille zum Sinn. Bern
- FREIMUTH, J./HOETS, A. (1994): Umgang mit Widerständen in organisatorischen Veränderungsprozessen In: DREESMANN/KRAEMER-FIEGER 1994, S. 107 - 128
- FREIRE, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek
- FRIJDA, N. (1986): The emotions. Studies in emotion and social interaction. Cambridge
- FUCHS, M. (2000): Kulturelle Weiterbildung. In: GdW-Ph. Systemstelle 3.10.40.5. Neuwied
- FULEDA, S. (2003): Moderation. In: GdW-Ph. Systemstelle 7.40.20.38. Neuwied
- FUNKE, J./ZUMBACH, J. (2006): Problemlösen. In: MANDL/FRIEDRICH 2006, S. 206 - 220
- GALEGHER, J./EGIDO, C./KRAUT, R. (EDS.) (1990): Intellectual teamwork. Social and technological bases of cooperative work. Hillsdale
- GALLIN, P./RUF, U. (1993): Sprache und Mathematik in der Schule. 3. Auflage. Zürich
- GASSER, P. (1999): Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Aarau
- GERHARDS, M./MENDE, A. (2002): ARD/ZDF-Offline-Studie 2002. Nichtnutzer von Online: Kern von Internetverweigerern? In: MEDIA PERSPEKTIVEN, H. 8/2002, S. 363 - 375
- GERSTENMAIER, J./MANDL, H. (1994): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Forschungsbericht Nr. 33. Ludwig-Maximilians-Universität. München
- GERSTENMAIER, J./MANDL, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 41, S. 867 - 888

- GIESECKE, H. (1994): Einführung in die Pädagogik. 3. Auflage. Weinheim
- GIGLER, G. (2001): NLP – Einführungsseminar. Seminarunterlagen. Regensburg
- GIRMES, R. (2001): Dimensionen einer Neuen Lern- und Lehrkultur: Eine Klärung, ein Verfahrenshinweis, acht Thesen und eine Schlussbemerkung oder: Ermutigung etwas aufs Spiel zu setzen. In: ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG IN DER GESCHÄFTSSTELLE DER BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGS-FÖRDERUNG 2001a, S. 103 - 116
- GLASERSFELD, E. (1995): Die Wurzeln des ‚Radikalen‘ Konstruktivismus. In: FISCHER 1995, S. 35 - 46
- GLASERSFELD, E. (2005): Ernst von Glaserfeld. Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. 4. Auflage. Frankfurt a. M.
- GLÖCKEL, H. (1992): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. 2. Auflage. Heilbrunn
- GLOGER, A. (2000): Knock-out für die Teamarbeit. In: managerSeminare, H. 41/2000, S. 24 - 33
- GLOGER, A. (2003): Lernen per Brief und e-Mail. In: managerSeminare, H. 67/2003, S. 44 - 52
- GOLDSTEIN, E. (1997). Wahrnehmungspsychologie. Heidelberg
- GOSCHKE, T. (1996): Gedächtnis und Emotion. Affektive Bedingungen des Einprägens, Erinnerns und Vergessens. In: ALBERT/STAPF 1996, S. 603 - 692
- GÖTZ, K./HÄFNER, P. (1999): Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung. 5. Auflage. Weinheim
- GRÄSEL, C. (2006): Lernstrategien in Lernumgebungen. In: MANDL/FRIEDRICH 2006, S. 325 - 333
- GREIF, S./KURTZ, H. (Hrsg.) (1998a): Schriftenreihe: Psychologie und innovatives Management. Handbuch Selbstorganisierten Lernen. 2. Auflage. Göttingen
- GREIF, S./KURTZ, H. (1998b): Zu diesem Handbuch. In: GREIF/KURTZ 1998a, S. 7 - 16
- GREIF, S./KURTZ, H. (1998c): Selbstorganisation, Selbstbestimmung und Kultur. In: GREIF/KURTZ 1998a, S. 19 - 31
- GROLLE, J. (2005): Das Wunder von Bern. In: DER SPIEGEL, H. 3/2005, S. 130 - 140
- GRUEHN, S. (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster
- GRÜN, A. (2005): Leben und Beruf. Eine spirituelle Herausforderung. 2. Auflage. Münster-schwarzach

- GRUSCHKA, A. (2005): Das Kreuz mit der Vermittlung. In: STADTFELD/DIECKMANN 2005, S. 13 - 37
- GUDJONS, H./TESKE, R./WINKEL, R. (Hrsg.) (1993): Didaktische Theorien. Hamburg 1993
- HAASE, F./DOELKER, Ch. (1998): Texte über Medien, Medien über Medien. Baden-Baden
- HÄFELE, W. (1996): Systemische Organisationsentwicklung. Eine evolutionäre Strategie für kleine und mittlere Unternehmen. 3. Auflage. Frankfurt a. M.
- HANSCH, D. (1997): Psychosynergetik. Die fraktale Evolution des Psychischen. Grundlagen einer Allgemeinen Psychotherapie. Opladen
- HAUG-ZAPP, E. (2002): Erst kommt die Erfahrung – dann die Moral. In: TPS 3/2002, S. 4 - 8
- HEIMANN, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, H. 54/1962, S. 407 - 427
- HEIMANN, P. (1976): Didaktische Grundbegriffe. Teil 1. In: REICH/THOMAS 1976, S. 142 - 167
- HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W. (Hrsg.) (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover
- HEJL, P. (1995): Ethik, Konstruktivismus und gesellschaftliche Selbstregulung. In: RUSCH/SCHMIDT 1995, S. 28 - 121
- HELSANA (2005): Wer ausgewogen isst, kann mehr leisten und bleibt gesund. Information zur betrieblichen Gesundheitsförderung Nr. 40165 8.04. Online unter: [www.helsana.ch/?wm=c\(747\)sp\(48%2C252\)](http://www.helsana.ch/?wm=c(747)sp(48%2C252))
- HEROLD, M./LANDHERR, B.(2003): SOL. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Hohengehren
- HESCH, G. (1997): Das Menschenbild neuer Organisationsformen: Mitarbeiter und Manager im Unternehmen der Zukunft. Wiesbaden
- HEYSE, V./ERPENBECK, J. (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld
- HILGENHEGER, N. (1993): J. F. Herbart. Allgemeine Pädagogik als praktische Überlegung. Münster
- HILLMANN, M. (1995): Lösungsorientierte Kurzzeittherapie mit Kindern, Eltern und Familien. Seminarunterlagen zur Fortbildung für Mitarbeiter der Beratungsstellen für Kinder, Jugendliche und Familien. Nürnberg

- HOBMAIR, H./ALTENTHAN, S./DIRRIGL, W. u. a. (Hrsg.) (1998): Pädagogik/Psychologie für die berufliche Oberstufe. Band I. Köln
- HÖHLER, G. (1992): Spielregeln für Sieger. Düsseldorf
- HÖHNE, T. (2003): Pädagogik in der Wissensgesellschaft. Bielefeld
- HOLTSCHMIDT, I./ZISENIS, D. (2005): Prozessbegleitende Lernberatung und Organisationsentwicklung. In: QUEM-REPORT 2005, S. 96 - 132
- HOLZAPFEL, R. (1996): System- und subjekttheoretisches Denken in der betriebswirtschaftlichen Personallehre. Dargestellt am Beispiel des betrieblichen Einsatzes von sogenannter „Künstlicher Intelligenz“. Aachen
- HÖRMANN, G. (1998): Einzel- oder Gruppenarbeit beim Lernen. In: GREIF/KURTZ 1998a, S. 93 - 98
- HORNING, F. (2004): Aufruhr im Zwergenland. In: DER SPIEGEL, H. 48/2004, S. 102 - 103
- HUBER, F. (1957): Allgemeine Unterrichtslehre. Bad Heilbrunn
- HUFER, K. (1990): Medien. In: GdW-Ph. Systemstelle 7.50
- HUFER, K. (1999): Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, In: NUISSL/SCHIERSMANN/SIEBERT/WEINBERG 1999, S. 48 - 57
- HUSSY, W. (1998): Denken und Problemlösen. Stuttgart
- IBERER, U./MÜLLER, U. (2002): Sozialformen für E-Learning. Online unter: [www.neue-lernkultur.de/publikationen/sozialformen.pdf](http://www.neue-lernkultur.de/publikationen/sozialformen.pdf)
- ICKS, C. (2004): Frontalunterricht so beliebt wie Zahnarztbesuch. In: Westdeutsche Zeitung vom 14.12.2004. Online unter: [www.reinhardkahl.de/artikkellesen99r\\_2html](http://www.reinhardkahl.de/artikkellesen99r_2html)
- JANICH, P. (1992): Grenzen der Naturwissenschaft. München
- JANK, W./MEYER, H. (1994): Didaktische Modelle. Berlin
- JONES, R. (1990): Physics as Metaphor. Minneapolis
- JUNG, A. (2004): Schneider der Welt. In: DER SPIEGEL, H. 45/2004, S. 94 - 98
- JÜRGENS, G./SALM, H. (1984): Fünf Freiheiten. Familientherapie. In: PETZOLD 1984
- KADE, J. (1989): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6/1989, S. 789 - 808

- KADE, J. (1997): Von einer Bildungsinstitution zur Infrastruktur subjektiver Lebensführung - Teilnehmer- und Aneignungstheoretische Sichten der Erwachsenenbildung. In: BRÖDEL 1997, S. 300 - 316
- KADE, J./LÜDERS, Ch./HORNSTEIN, W. (1991): Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: OELKERS/TENORTH 1991, S. 37 - 66
- KALLABIS, O. (1992): Gestaltung von Dreieckskontrakten – eine Kontraktierung zwischen drei Interessensvertretern. Supervision, H. 22/1992, S. 14 - 29
- KEIM, H. (1998): Von der Geschichte zur Politik der Weiterbildung – Zeit 1970 bis heute –. In: GdW-Ph. Systemstelle 1.30.70. Neuwied
- KEMMET, C./ZANDER, E. (1989): Einleitung – Betriebliche Weiterbildung. In: GdW-Ph. Systemstelle 4.50.10. Neuwied
- KERRES, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen – Konzeption und Entwicklung. 2. Auflage. München
- KERRES, M. (2005): Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. In: STADTFELD/DIECKMANN 2005, S. 214 - 234
- KERRES, M./PETSCHENKA, A. (2002): Didaktische Konzeption des Online-Lernens für die Weiterbildung. In: LEHMANN/BLOH 2002, S. 221 - 239
- KIESER, A. (1993): Managementlehre und Taylorismus. In: KIESER 1993, S. 63 - 94
- KIESER, A. (1993): Organisationstheorien. Stuttgart
- KIRCHHÖFER, D. (2004): Lernkultur. Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin
- KIRCHHÖFER, D. (2005): Grenzen der Entgrenzung. Lernkultur in der Veränderung. Frankfurt a. M.
- KLAFKI, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 1958, S. 450 - 471.
- KLAFKI, W. (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 1. Auflage. Weinheim
- KLAFKI, W. (1963): Das Problem der Didaktik. In: KLAFKI 1963
- KLAFKI, W. (1963): Das Problem der Didaktik. 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik/ 1963, S. 19 - 64
- KLAFKI, W. (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3. Auflage. Weinheim



- KLAFKI, W. (1969): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. 10. Auflage. In: KLAFKI 1969, S. 5 - 34
- KLAFKI, W. (1970): Die Inhalte des Lernens und Lehrens – das Problem der Didaktik (im engeren Sinne). In: KLAFKI u. a., 1970, S. 53 - 92
- KLAFKI, W. (1976a): Probleme einer Neukonzeption der Didaktischen Analyse. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGISCHE BILDUNG NORDRHEIN-WESTFALEN 1976, S. 103 - 124
- KLAFKI, W. (1976b): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis Diskussion. Weinheim
- KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim
- KLAFKI, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 32/1986, S. 455 - 476
- KLAFKI, W. (1996): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: KLAFKI 1996, S. 15 - 41
- KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim
- KLAFKI, W. u. a. (Hrsg.) (1970): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Band 1-3. Frankfurt a. M.
- KLEBERT, K./SCHRADER, E./STRAUB, W. (1998): KurzModeration. Anwendung der ModerationsMethode in Betrieb, Schule und Hochschule, Kirche und Politik, Sozialbereich und Familie bei Besprechungen und Präsentationen. Hamburg
- KLEIN, K./KASTNER-PÜSCHEL, J./BÖLTER, B. (2005): Ganzheitliche Weiterbildungs- und Lernberatung für Wiedereinsteigerinnen. In: QUEM-REPORT 2005, S. 71 - 95
- KLEIN, R. (2005): Argumente und Empfehlungen für prozessbegleitende Lernberatung – aus der Praxis für die Praxis. In: QUEM-REPORT 2005, S. 150 - 178
- KLEINERT, J./SCHIMMELPFENNIG, A./SCHRADER, K./STEHN, J. (2000): Globalisierung, Strukturwandel und Beschäftigung. Tübingen
- KLEINSCHMIDT, A. (2005): Job zum Dessert. In: DER SPIEGEL, H. 12/2005, S. 107
- KLIPPERT, H. (2002): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. 12. Auflage, Weinheim
- KMK-Kultusministerkonferenz (1995): Medienpädagogik in der Schule. Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 mit Übersicht über die medienpädagogischen Aktivitäten der Länder. Bonn
- KNOLL, J. (1994): Vom Ziel zum Erfolg. In: SCHWALFENBERG 1994, S. 556 - 579

- KNOWLES, M. (1978): The adult learner. A neglected species. Houston
- KOCH, J./SELKA, R. (1991): Leittexte – ein Weg zu selbständigem Lernen. 2. Auflage. Bonn
- KÖNIG, E./SCHIER, N./VOHLAND, U. (Hrsg.) (1980): Diskussion Unterrichtsvorbereitung – Verfahren und Modelle. München
- KÖSEL, E. (1993): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Eltzel-Dallau
- KRAINZ, E. (1990): Alter Wein in neuen Schläuchen. Zum Verhältnis von Gruppendynamik und Systemtheorie. In: Gruppendynamik, H.1/1990, S. 29 - 43
- KRAMER, R. (2005): Fehlerkultur. Kurswechsel ohne schlechtes Gewissen. In: Harvard & Business, H. 2/2005. Online unter: [www.manager-magazin.de/harvard/0,2828,343503,00.html](http://www.manager-magazin.de/harvard/0,2828,343503,00.html)
- KRAPF, B. (1995): Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. 4. Auflage. Bern
- KRAPP, A./WEIDENMANN, B. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim
- KRAUSE, U./STRARK, R. (2006): Vorwissen aktivieren. In: MANDL/FRIEDRICH 2006, S. 38 - 49
- KRAUT, R./EGIDO, C./GALEGHER, J. (1990): Patterns of contact and communication in scientific research collaboration. In: GALEGHER/EGIDO/KRAUT 1990, S. 149 - 171
- KRIEGER, A. (2005): Erfolgreiches Management radikaler Innovationen. Autonomie als Schlüsselvariable. Wiesbaden
- KRIEGER, D. (1998): Einführung in die allgemeine Systemtheorie. 2. Auflage. München
- KRIZ, J. (1998): Chaos und Selbstorganisation. In: GREIF/KURTZ 1998a, S. 33 - 43
- KRÜGER, H./HELSPER, W. (Hrsg.) (1995): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen
- KUBICEK, H./BRACZYK, H.-J./KLUPP, D. u. a. (Hrsg.) (1998): Lernort Multimedia. Jahrbuch der Telekommunikation und Gesellschaft. Heidelberg
- KUGEMANN, W. (1999): Lerntechniken für Erwachsene. Hamburg
- KURSAWE, U. (1999): Der kreative Prozeß in der Erwachsenenbildung auf der Grundlage der Synergetik und des Konstruktivismus. Frankfurt a. M.
- KURSBUCH KULTUR (2004): Kursbuch E-Mail-Projekt. Kultur. Online unter: [www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbu11.htm](http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbu11.htm)

- KURTZ, H. (1998): Lernberater. In: GREIF/KURTZ 1998a, S. 109 - 113
- KUWAN, H./GNAHS, D./SEIDEL, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGISCHE BILDUNG NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (1976): Probleme stufenbezogener Didaktik – Grundfragen (I). Tagungsberichte, H. 64/1976. Düsseldorf
- LANGMAAK, B./KRICKAU, M. (2000): Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. 7. Auflage. Weinheim
- LANGTHALER, W./SCHIEPEK, G. (Hrsg.) (1995): Selbstorganisation und Dynamik in Gruppen. Beiträge zu einer systemwissenschaftlich orientierten Psychologie der Gruppe. Münster
- LAUTH, G./GRÜNKE, M./BRUNSTEIN, J. (Hrsg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen
- LEGNARO, A. (1992): Im Grunde sind alle jung, nur manche sind jünger. Vom Verschwinden des Unterschieds zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. In: Frankfurter Rundschau vom 22.08.1992, S. 14
- LEHMANN, B./BLOH, E. (Hrsg.) (2002): Online Pädagogik. Baltmannsweiler
- LENZ, W. (1982): Grundbegriffe der Weiterbildung. Stuttgart
- LENZ, W. (1987): Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- LERMEN, M. (2003): Multimediales Lernen in der Erwachsenenbildung. In: ARNOLD 2003a, S. 94 - 101
- LESGOLD, A./GLASER, R. (Eds.) (1989): Foundations for a psychology of education. Hillsdale
- LINDEMANN, H. (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München
- LOOß, M. (2002): Praxishilfen zum Lernen auf (bio)logischem Fundament. Das Beispiel Lerntypen kritisch gesehen. In: Praxis Schule 5 - 10, H. 5, S. 16 - 21
- LOWYCK, J./ELEN, J. (1991): Wandel in der theoretischen Fundierung des Instruktionsdesigns. In: Unterrichtswissenschaft, H. 19/1991, S. 218 - 237
- LÜDERS, C. /KADE, J./HORNSTEIN, W. (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: KRÜGER/HELSPER 1995, S. 207 - 216
- LUHMANN, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.

- LUHMANN, N. (1985): Die Autopoiesis des Bewusstseins. In: Soziale Welt, H. 4/1985, S. 402 - 446
- LUHMANN, N. (1986): Systeme verstehen Systeme. In: LUHMANN/SCHORR 1986, S. 72 - 117
- LUHMANN, N. (1991): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. (Hrsg.) (1986): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt a. M.
- LUKAS, E. (1984): Logotherapie. Auf der Suche nach Sinn. In: PETZOLD 1984, S. 451 - 522
- LUTZ, B./HARTMANN, M./HIRSCH-KREINSEN, H. (Hrsg.) (1996): Produzieren im 21. Jahrhundert – Herausforderungen für die deutsche Industrie. Band 1. Frankfurt a. M.
- MAGER, R. (1971): Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim
- MANDL, H./FRIEDRICH, H. (Hrsg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Göttingen
- MANDL, H./FRIEDRICH, H. (Hrsg.) (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen
- MARKL, H. (1986): Natur als Kulturaufgabe. Über die Beziehungen des Menschen zur lebendigen Natur. Stuttgart
- MARTIN, B. (1995): Handbuch der spirituellen Wege. München
- MASLOW, A. (1973): Psychologie des Seins. Ein Entwurf. München
- MATURANA, H. (1992a): Kognition. In: SCHMIDT 1992, S. 89 - 118
- MATURANA, H. (1992b): Biologie der Sozialität. In: SCHMIDT 1992, S. 287 - 302
- MATURANA, H./VARELA, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. München
- MATZDORF, P. (2001): Das „TZI-Haus“. Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems. In: COHN/TERFURTH 2001, S. 332 - 387
- MEIER-RUST, K. (2002): Vom Nutzen der Schande beim Fehlermachen. In: Neue Züricher Zeitung vom 24.03.2002, S. 97
- MENIKHEIM, A. (2000): Aspekte lernfördernder Klassenraumgestaltung. Augsburg
- MERKERT, R. (1992): Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt
- METZINGER, A. (1999): Arbeit mit Gruppen. Freiburg

- MEYER, H. (1978): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Kronberg
- MEYER, H. (1987): Unterrichtsmethoden. 2 Bände. Frankfurt a. M.
- MEYER, H. (2003): Unterrichtsmethoden. 1 Band. 10. Auflage. Berlin
- MEYER, W./SCHÜTZWOHL, A./REISENZEIN, R. (1993): Einführung in die Emotionspsychologie. Band I. Göttingen
- MEYERS LEXIKONREDAKTION (Hrsg.) (1997): Meyers Großes Handlexikon. 19. Auflage. Mannheim
- MICHELITSCH, M. (1993): Darstellung der Problematik. In: REHM/WELSCH/FAIX 1993, S. 1 - 14
- MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND VERKEHR (2004): Weiterbildung für Beschäftigte in KMU (ASH Q 4). Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen zur Förderung von beruflicher Weiterbildung von Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen in Schleswig-Holstein. Bekanntmachung des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr vom 03. September 2004, VII 332
- MINUCHIN, S. (1983): Familie und Familientherapie. 5. Auflage. Freiburg
- MITTELSTRAß, J. (2001): Wissen und Grenzen. Philosophische Studien. Frankfurt a. M.
- MÖLLER, C. (1993): Die curriculare Didaktik oder der Lernzielorientierte Ansatz. In: GUDJONS/TESKE/WINKEL 1993, S. 11 - 27
- MÖLLER, P. (2005): Peter Möller Philo lex. Stichwort: Menschen. Online unter: [www.philolex.de/philolex.htm](http://www.philolex.de/philolex.htm)
- MONTESORI, M. (1994): Die Entdeckung des Kindes. 11. Auflage. Freiburg
- MÜLLER, A. (2004): Erfolg! Was sonst? Generierendes Lernen macht anschlussfähig. Oder Bausteine für Lerncoaching und eine neue Lernkultur. Bern
- MÜLLER, K. (1991): Bildungsraum. In: GdW-Ph. Systemstelle 7.80.10. Neuwied
- MÜLLER, U. (1993): Didaktische Planung ökologischer Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.
- MÜLLER, U. (1998a): Professionalisierung beruflicher Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter. Bildungstheoretische Überlegungen und konzeptionelle Grundlagen. Habilitationsschrift. Katholische Universität Eichstätt
- MÜLLER, U. (1998b): Sozialformen. In: GdW-Ph. Systemstelle 7.40.12. Neuwied
- MÜNCH, J. (1995): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld
- NEBER, H. (2006): Fragenstellen. In: MANDL/FRIEDRICH 2006, S. 50 - 58

- NEGT, O. (1994): Veränderung und das Element Hoffnung. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3/1994, S. 12 - 17
- NICOLAUS, K. (1997): Cognitive Flexibility Theorie. Referat im WS 1996/1997 „Multimediale Lern- und Informationssysteme“ von Dr. Häfele. Gießen. Online unter: [www.iim.uni-giessen.de/osinet/paedagog/instrukt/konstrukt/COGNFLEX.HTM](http://www.iim.uni-giessen.de/osinet/paedagog/instrukt/konstrukt/COGNFLEX.HTM)
- NOAK, M. (1996): Der Schulraum als Pädagogikum – Zur Relevanz des Lernortes für das Lernen. Weinheim
- NOLDA, S. (1996): Interaktion und Wissen. Frankfurt a. M.
- NOWAK, M./SIGMUND, K. (1998): Evolution of indirekt reciprocity by image scoring. Nature 393, S. 573 - 577
- NUISSEL, E. (1992): Lernökologie – die Bedeutung des Lernortes für das Lernen. In: FAULSTICH 1992, S. 92 - 110
- NUISSEL, E./SCHIERSMANN, Ch./SIEBERT, H./WEINBERG, J. (Hrsg.) (1999): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 44. Frankfurt a. M.
- OELKERS, J./TENORTH, H. (1991): Pädagogisches Wissen. Beiheft 27 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1991, S. 37 - 66
- OERTER, R. (1999): Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik. Stuttgart
- OSSWALD, E. (2001): Gestalten statt verwalten. Die lebendige Schule und ihre Schulleitung. In: COHN/TERFURTH 2001, S. 214 - 247
- PALINSCAR, A./BROWN, A. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: Cognition and Instruction 1/1984, S. 117 - 175
- PAULIG, P. (1990): Das schülergerechte Klassenzimmer – Anforderungen an den Lehrer, den Lebensraum Schule pädagogisch zu gestalten. In: Beilage der Pädagogischen Welt, H. 2/1990, S. 9 - 14
- PAULO FREIRE ZENTRUM (2005): Ökonomisierung der Bildung. Ringvorlesung SS 2005. Online unter: [www.paulofreire.at/index.php?List\\_ID=27](http://www.paulofreire.at/index.php?List_ID=27)
- PAUSCH, J./TERFURTH, Ch. (2001): Lebendiges Lernen – tötendes Lernen. Eine Tabelle. In: COHN/TERFURTH 2001, S. 388 - 391
- PAUSEWANG, F. (1995): Ziele suchen – Wege finden. Arbeits- und Lehrbuch für die didaktisch-methodische Auseinandersetzung in sozialpädagogischen Berufen. Berlin
- PERLS, F. (1974): Gestalt-Therapie in Aktion. Stuttgart
- PETERSEN, W. (1982): Handbuch der Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München

- PETERßEN, W. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 6. Auflage. München
- PETERßEN, W. (2005): Lernen braucht Vielfalt! – Didaktisches Plädoyer für ein differenziertes Methodendenken. In: STADTFELD/DIECKMANN 2005, S. 153 - 172
- PETZOLD, H. (Hrsg.) (1980): Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische Beziehung. Band 2. Paderborn
- PETZOLD, H. (Hrsg.) (1984): Wege zum Menschen. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn
- PETZOLD, M. (2000): Die Multimedia-Familie. Opladen
- PIAGET, J. (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart
- PLÖGER, W. (1999): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. München
- PONGS, A./ALBROW, M. (1999): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik. München
- POPP, W. (1970): Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: DOHMEN/MAURER/POPP 1970, S. 49 - 60
- POSERN, T. (2004): Neue Gesprächs- und Streitkultur im Betrieb. Festvortrag zur Eröffnung von Kongress und Fachmesse Arbeitsschutz aktuell 2004 – Das Präventionsforum am 13.10.2004 in Wiesbaden
- PROJEKTMAGAZIN (2005): Stichwort Unternehmenskultur. Online unter: [www.projekt-magazin.de/glossar/gl-0133.html](http://www.projekt-magazin.de/glossar/gl-0133.html)
- QUEM (1997) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung' 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster
- QUEM (1998) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung' 98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster
- QUEM (1999) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung' 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster
- QUEM (2002) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung' 02. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. Münster
- QUEM-REPORT (2005): Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 90/2005. Berlin
- RAPOHL, G. (2005): Allgemeine Systemtheorie als transdisziplinäre Integrationsmethode. Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis, H. 2./2005, S. 24 - 31
- RATTNER, J. (1968): Große Pädagogen. 2. Auflage. München
- REBELE, A. (1995): Geschichte der Pädagogik. 18. Auflage. Stuttgart

- REETZ, L. (2003): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. Online unter: [www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/reetz.htm](http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/reetz.htm)
- REHM, W./WELSCH, H./FAIX, W. (Hrsg.) (1993): Synergetik. Selbstorganisation als Erfolgsrezept für Unternehmen. Ein Symposium der IBM. Stuttgart
- REICH, K. (1977): Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart
- REICH, K. (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Eine Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktiven Pädagogik. 3. Auflage. Neuwied
- REICH, K. (2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. 2. Auflage. München
- REICH, K./THOMAS, H. (Hrsg.) (1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart
- REINMANN-ROTHMEIER, G. (2001): Bildung mit digitalen Medien. Möglichkeiten und Grenzen für Lehren und Lernen. In: SCHINDLER/BADER/ECKMANN 2002, S. 275 - 300
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H. (1998): Auf dem Weg zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In: KUBICEK/BRACZYK/KLUMPP 1998, S. 55 - 61
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP/WEIDENMANN 2001, S. 601 - 641
- REISCHMANN, J./EISENMANN, M. (1992): Das Modell >>Übungsfirma<<. In: GdW-Ph. Systemstelle 9.20.30.7. Neuwied
- RESNICK, L. (1987): Learning in school and out. In: Educational Researcher 16/1987, S. 13 - 20
- RESNICK, L. (1989): Knowing, learning und instruction. Hillsdale
- RHEINLÄNDER, K. (2003): Zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur durch Neue Medien. Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung. Oldenburger Universitätsreden Nr. 146. Oldenburg
- RIEGER, U. (1998): Lernen in Gruppen – Lernen mit Gruppen. In: GREIF/KURTZ 1998a, S. 231 - 246
- RIPPER, J./WEISSCHUH, B. (2000): Das ganzheitliche Beurteilungsverfahren für die betriebliche Berufsausbildung. Konstanz
- RODEHAU, S. (1997): Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen in der Diakonenausbildung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Nürnberg
- RODEHAU, S. (1999): Die Entwicklung von Teambereitschaft in der Diakonie als Herausforderung für die Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der Impulse Paul Tillichs. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Gunzenhausen



- ROESE, A./RUDLOFF, I./BENDORF, M./KORFF, B. (1996): Lernziellegitimation und didaktische Reduktion. Seminar: Probleme des Unterrichts an Wirtschaftsschulen (Unterricht II) im SS 1996. Göttingen. Online unter: [www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/~ppreis/didaktik/legred96.html](http://www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/~ppreis/didaktik/legred96.html)
- ROGERS, C. (1973): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart
- ROGERS, C. (1974): Encounter Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. 3. Auflage. München
- ROGERS, C. (1983): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt a. M.
- ROGERS, C. (1985): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart
- RÖHRS, H. (Hrsg.) (1971): Didaktik. Heidelberg
- ROHS, M./KÄPPLINGER, B. (Hrsg.) (2004): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Bildung. Münster
- ROSENBACH, M. (2005): Didaktische Transformation. Sachanalyse, didaktische Analyse, didaktische Reduktion. Online unter: [www.bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/ziellenk/didatrans/didanalys.htm](http://www.bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/ziellenk/didatrans/didanalys.htm)
- ROSNAY, J. de (1977): Das Makroskop. Neues Weltverständnis durch Biologie, Ökologie und Kybernetik. Stuttgart
- ROST, D. (2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim
- ROTH, G. (1987): Autopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: SCHMIDT 1987, S. 256 - 286
- ROTH, G. (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. 1. Auflage. Frankfurt a. M.
- ROTH, G. (1999): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. 3. Auflage. Frankfurt a. M.
- ROTH, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4/2004, S. 496 - 506
- ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Hannover
- ROTH, L. (Hrsg.) (1976): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München
- RUBNER, J. (2003): Bilden statt Pauken. Für eine neue Lernkultur an unseren Schulen. München
- RUMPF, H. (1987): Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim
- RUSCH, G./SCHMIDT, S. (Hrsg.) (1995): Konstruktivismus und Ethik. Frankfurt a. M.

- SALOMON, G. (1993): Distributed cognitions. Psychological and educational considerations. Cambridge
- SALZMANN, C. (1975): Die Bedeutung der Modelltheorie für die Unterrichtsplanung unter besonderer Berücksichtigung hochschuldidaktischer Konsequenzen. In: Bildung und Erziehung, H. 28/1975, S. 258 - 279
- SALZMANN, C. (1976): Unterrichtsmodelle. In: ROTH 1976, S. 449 - 453
- SATIR, V. (2002): Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe. 15. Auflage. Donauwörth
- SATIR, V./BANMEN, J./GERBER, J./GOMORI, M. (2000): Das Satir-Modell: Familientherapie und ihre Erweiterung. 2. Auflage. Paderborn
- SAUER, J. (1998): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung als politischer Auftrag. In: QUEM-Bulletin 2-3/98. Berlin
- SAUTER, W./SAUTER, A. (2002): Blended Learning . Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Neuwied
- SCHATTENHOFER, K. (1998): Gruppendynamik als Praxis der Selbststeuerung in sozialen Systemen. In: SCHATTENHOFER/WEIGAND 1998, S. 19 - 38
- SCHATTENHOFER, K./WEIGAND, W. (Hrsg.) (1998): Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Wiesbaden
- SCHAUMANN, U. (2005): Vergleichbarkeit von Ausbildungssystemen – Prüfungen und Zertifizierungen in Europa. Vom Novizen zum Experten. Vorschlag der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft für einen Qualifikationsrahmen (EQF/NQF) und ein Leistungspunktesystem (ECEVET) in Deutschland und Europa. In Anlehnung an ZDH-Veröffentlichung. Abteilung Berufliche Bildung vom 27. Januar 2005. Berlin Online unter: [www.ausbildungsoffensive-bayern.de/unternehmen/me\\_ausbildung\\_aktuell/pdf\\_Fachtagung/WS3\\_Schumann.pdf](http://www.ausbildungsoffensive-bayern.de/unternehmen/me_ausbildung_aktuell/pdf_Fachtagung/WS3_Schumann.pdf)
- SCHEICH, H. (2002): Lern- und Gedächtnisforschung. Online unter: [www.ganztagesschulverband.de/KongressDownload/HirnforschungScheich.pdf](http://www.ganztagesschulverband.de/KongressDownload/HirnforschungScheich.pdf)
- SCHEUNPFLUG, A. (2001): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin
- SCHIEFELE, U. (2004): Förderung von Interessen. In: LAUTH/GRÜNKE/BRUNSTEIN 2004, S. 134 - 144
- SCHIEFELE, U./KÖLLER, O. (2001): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: ROST 2001, S. 304 - 310
- SCHIEFELE, U./STREBLOW, L. (2006): Motivation aktivieren: MANDL/FRIEDRICH 2006, S. 232 - 247
- SCHILLING, J. (1995): Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte. 2. Auflage. Neuwied

- SCHINDLER, W./BADER, R./ECKMANN, B. (Hrsg.) (2001): Bildung in visuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer. Frankfurt a. M., S. 275 - 300
- SCHLENTHER, U. (2005): Ernährung. Online unter: [www.lernen-heute.de/ernaehrung.html](http://www.lernen-heute.de/ernaehrung.html)
- SCHLIPPE, A. v./SCHWEITZER, J. (1999): Lehrbuch der systemischen Beratung. 6. Auflage. Göttingen
- SCHMELZER, D. (1997): Verhaltenstherapeutische Supervision. Theorie und Praxis. Göttingen
- SCHMELZER, S. (2005): MindMapping: Strukturiert und effektiv durch den Businessalltag. Göttingen
- SCHMIDT, S. (Hrsg.) (1987): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.
- SCHMIDT, S. (2000): Kultur und die große Fiktionsmaschine Gesellschaft. In: DÜLLO/METELING/SUHR/WINTER 2000, S. 101 - 110
- SCHÖNING, W./BRUNNER, J. (Hrsg.) (1993): Organisationen beraten. Impulse für Theorie und Praxis. Freiburg
- SCHRÄDER-NAEF, R. (1997): Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz. Chur
- SCHRÖDER, H. (1996): Studienbuch Allgemeine Didaktik. Grund- und Aufbauwissen zu Lernen und Lehren im Unterricht. 2. Auflage. München
- SCHULZ von Thun, F. (2000): Miteinander reden. Das >>Innere Team<< und situationsgerechte Kommunikation. Band 3. Augsburg
- SCHULZ, M./THIELKER, W./WEIß, R. u. a. (1998): Wege zur Ganzheit – Profilbildung einer Pädagogik für das 21. Jahrhundert. Weinheim
- SCHULZ, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. In: HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965, S. 13 - 47
- SCHULZ, W. (1971): Didaktik. Umriß der lehrtheoretischen Konzeption einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. In: RÖHRS 1971, S. 17 - 29
- SCHULZ, W. (1980): Alltagspraxis und Wissenschaftspraxis in Unterricht und Schule. In: KÖNIG/SCHIER/VOHLAND 1980, S. 45 - 77
- SCHULZ, W. (1981): Unterrichtsplanung. München
- SCHÜSSLER, I./ARNOLD, R. (2001): Erwachsenendidaktik – theoretische Zugänge, Handlungsstrategien und neuere Entwicklungen. In: GdW-Ph. Systemstelle 5.300. Neuwied

- SCHÜßLER, I./THURNES, C. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld
- SCHWALFENBERG, G. (Hrsg.) (1994): Handbuch Weiterbildung. Dortmund
- SCHWANINGER, M./KÖRNER, M. (2001): Systemisches Projektmanagement. Ein Instrumentarium für komplexe Veränderungs- und Entwicklungsprojekte. Diskussionspapier Nr. 43, St. Gallen
- SCHWEITZER, A. (1991): Ehrfurcht vor dem Leben. Grundsatztexte aus 5 Jahrhunderten. 6. Auflage. München
- SEITZ, H.-J. (1995): Vorsprung durch kurze Produktzyklen. Simultaneous engineering. Landsberg
- SELIGMAN, M. (2004): Erlernte Hilflosigkeit. 3. Auflage. Weinheim
- SENGE, R. (1998): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 6. Auflage. Stuttgart
- SIEBERT, H. (2000): Postmoderne und konstruktivistische Lernkonzepte. In: GdW-Ph. Systemstelle 5.180. Neuwied 2000
- SIEBERT, H. (2003a): Vernetztes lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München
- SIEBERT, H. (2003b): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Auflage. München
- SIEBERT, H. (2004a): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. Bielefeld
- SIEBERT, H. (2004b): Theorien für die Praxis. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld
- SIMON, F. (2006): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg
- SIMONS, P. (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: MANDL/FRIEDRICH 1992, S. 251 - 264
- SKOWBRONEK, H. (1990): Psychische Gegebenheiten. In: GdW-Ph. Systemstelle 5.50. Neuwied
- SOCIOLOGICUS (2004): Lexikon sociologicus. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung. Stichwort: Lernen. Online unter: [www.sociologicus.de/lexikon/lex\\_geb/begriffe/lernen.htm](http://www.sociologicus.de/lexikon/lex_geb/begriffe/lernen.htm)
- SPECK, J. (Hrsg.) (1976): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Band 3. Stuttgart
- SPITZER, M. (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg

- STAATLICHES SEMINAR FÜR DIDAKTIK UND LEHRBILDUNG (GHS) NÜRTINGEN (2001): Methodenkompetenz – Gruppenarbeit. Online unter: [www.seminar-nuertingen.de/modules/news/article.php?storyid=166](http://www.seminar-nuertingen.de/modules/news/article.php?storyid=166)
- STADLER, M./KRUSE, P. (1986): Gestalttheorie und Theorie der Selbstorganisation. In: Gestalt Theory 8/1986, S. 75 - 98
- STADTFELD, P. (2004): Allgemeine Didaktik und Neue Medien. Der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis. Kempten
- STADTFELD, P./DIECKMANN (Hrsg.) (2005): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn
- STEINER, G. (2001): Lernen und Wissenserwerb. In: KRAPP/WEIDENMANN 2001, S. 158 - 160
- STEINER, G. (2006): Wiederholungsstrategien. In: MANDL/FRIEDRICH 2006, S. 101 - 113
- STEINMETZ, R. (1995): Multimedia-Technologie. Einführung und Grundlagen. 1. korrigierter Nachdruck. Berlin
- STILLER, E. (2004): Zur systematischen Entwicklung von Methodenkompetenz in der Politischen Bildung. Online unter: [www.sowi-online.de/methoden/dokumente/stiller\\_methoden.htm](http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/stiller_methoden.htm)
- STILLER, I. (1998): Schlüsselqualifikation – Neuordnung/Ordnungsmittel. In: WITTMANN/BUER 1998, S. 5 - 15
- STOCKHINGER, W. (1996): Berufliche Weiterbildung und CBT: Ende des guten alten Seminars? In: BESTE 1996, S. 75 - 80
- STOPP, U. (1990): Praktische Betriebspsychologie. Probleme und Lösungen. 4. Auflage. Ehingen
- STORZ, P. (2005): Wandel von Anforderungen in beruflicher Arbeit – Konsequenzen für berufliche Aus- und Fortbildung. In: WIESNER/WOLTER 2005, S. 79 - 96
- STÖVESAND, H. (2002): Auseinandersetzung mit Klippert. Online unter: [www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/klippert.html](http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/klippert.html)
- STRAKA, G. (2005): Selbstgesteuertes Lernen als Chance lebenslangen Lernens? Konzept, empirische Ergebnisse und Konsequenzen. In: WIESNER/WOLTER 2005, S. 161 - 180
- STRUNK, G. (1988): Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn
- TAYLOR, F. (1977): Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung (The principles of scientific management). Weinheim
- TERHART, E. (1997): Lehr-Lern-Methoden. Weinheim

- TERHART, E. (2005): Fremde Schwestern – Zum Verständnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung. In: STADTFELD/DIECKMANN 2005, S. 96 - 114
- THE BOSTON CONSULTING GROUP (2005): Zeitwettbewerb. Online unter: [www.bcg.de/bcg/klassiker/zeitwettbewerb/index.jsp](http://www.bcg.de/bcg/klassiker/zeitwettbewerb/index.jsp)
- THIEL, C. (2000): Typische Team-Irrtümer. In: GLOGER 2000, S. 26
- THISSEN, F. (1998): Das Lernen neu erfinden oder neues Lernen mit neuen Medien. Dokumentation der 1. Konstanzer Lehr- und Lerntage vom 14. - 15.11.1997 in Konstanz
- THOMAS, W./THOMAS, D. (1928): The child in America. New York
- TIMM, K.(2004): Bewegte Kindheit. DER SPIEGEL, H. 40/2004, S. 175 - 188
- T-REX (2005): Terminosaurus Rex – Die Informationswissenschaft in Begriffen. Online unter: [www.server02.is.uni-sb.de](http://www.server02.is.uni-sb.de)
- TRIER, M. (1998): Erhalt und Entwicklung von Kompetenz in einer sich wandelnden Gesellschaft durch Tätigkeit und Lernen im sozialen Umfeld. In: QUEM 1998, S. 209 - 268
- TRIVERS, R. (1971): The evolution of reciprocal altruism. Quarterly Review of Biology 46, S. 35 - 57
- TRÖSCHER-HÜFNER, U. (1994): Was ist ein Symptom, was ist Veränderung systemisch gesehen? In: Systhema, H. 2/1994, S. 36 - 45
- TULODZIECKI, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn
- TULODZIECKI, G./HERZIG, B./BLÖMEKE, S. (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn
- TUSCHKE, V. (1995): Gruppenentwicklung – unverzichtbar für gruppentherapeutische Effekte? In: LANGTHALER/SCHIEPEK 1995, S. 173 - 186
- ULICH, D. (1989): Das Gefühl. 2. Auflage. München
- ULICH, D./MAYRING, P. (1992): Psychologie der Emotionen. Stuttgart
- VAILL, P. (1998): Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten. Stuttgart
- VOLLMER, G./HOBERG, G. (1986): Top-Training. Lern- und Arbeitsstrategien. Behalten – Verarbeiten – Anwenden. 1. Auflage. Stuttgart
- VOLPERT, W. (1977): Von der Aktualität des Taylorismus. In: TAYLOR 1977, Einleitung S. IX - LI
- VOSNIADOU, S./ORTONY, A. (Eds.) (1989): Similarity and analogical reasoning. Cambridge

- WAGNER, W. (2004): Vorbild Toyota. In: DER SPIEGEL, H. 39/2004, S. 90 - 91
- WATZLAWICK, P./WEAKLAND, J./FISCH, R. (1979): Lösungen. Zur Therapie und Praxis menschlichen Wandels. 2. Auflage. Bern
- WEBER, G. (1998) (Hrsg.): Praxis des Familien-Stellens. Beiträge zu systemischen Lösungen nach Bert Hellinger. 2. Auflage. Heidelberg
- WEBER, G./GROSS, B. (1998): Organisationsaufstellungen. In: WEBER 1998, S. 405 - 420
- WEBER, W. (1994): Wege zum helfenden Gespräch. Gesprächspsychotherapie in der Praxis. Ein Lernprogramm mit kurzen Lernimpulsen, praxisnahen Hinweisen und vielen praktischen Übungen. 10. Auflage. München
- WEDEKIND, C./MILINSKI, M. (2000): Cooperation through image scoring in humans. Science 288, S. 850 - 852
- WEGGE, J. (1998). Lernmotivation, Informationsverarbeitung, Leistung. Zur Bedeutung von Zielen des Lernenden bei der Aufklärung motivationaler Leistungsunterschiede. Münster
- WEINBERG, J. (1989): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- WEINBERG, J. (1996a): Kompetenzlernen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3/1996, S. 209 - 216
- WEINBERG, J. (1996b): Kompetenzlernen. In: QUEM-BULLETIN, H.1/96, S. 3 - 6
- WEINBERG, J. (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: QUEM 1999, S. 81 - 143
- WEINBERG, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn
- WEINERT, F./MANDL, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen
- WEIß, R. (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: QUEM 1999, S. 433 - 493
- WELAN, K. (2001): Trends in der Arbeitswelt. 5 Jahre Vision-Rundschau. Nr. 60/Juni 2001. Online unter: [www.ams.or.at/bisz/vision/archiv.rund60htm](http://www.ams.or.at/bisz/vision/archiv.rund60htm)
- WELFENS, P./JUNGMITTAG, A. (2005): IKT-Dynamik, Wirtschaftswachstum und Globalisierung. In: WELFENS/STROHE 2005, S. 23 - 96
- WELFENS, P./STROHE, H. (Hrsg.) (2005): Globalisierung und regionale Modernisierung von Wirtschaft und Politik. Reihe: Internationale Wirtschaft. Band 25. Köln
- WELLHÖFER, P. (2001): Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. 2. Auflage. Stuttgart



- WENZIG, A. (2005): Prozessbegleitende Lernberatung zwischen Konzeption und kontextspezifischen Konzepten. In: QUEM-REPORT 2005, S. 133 - 149
- WERTHEIMER, M. (1945): Produktives Denken. Frankfurt a. M.
- WESSELY, U. (2005): Politische Bildung in der globalen Wissensgesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: [www.bpb.de/publikationen/KRICR3,0,0\\_Politische\\_Bildung\\_in\\_der\\_globalen\\_Wissensgesellschaft.html](http://www.bpb.de/publikationen/KRICR3,0,0_Politische_Bildung_in_der_globalen_Wissensgesellschaft.html)
- WHITEHEAD, A. (1987): Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie. Frankfurt a. M.
- WICHTER, S./ANTONS, G. (Hrsg.) (2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt a. M.
- WICKI-DISTELKAMP, C. (2001): Die (Un-)verträglichkeit von existenz-analytischer Anthropologie und Methodik. In: Existenzanalyse, H.2/3, S. 4 - 6
- WIENOLD, H. (1996): Nichts als Geschichten. Münster
- WIESNER, G./KRUSE, U. (2005): Selbstevaluation der Kompetenzentwicklung von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen für selbstgesteuertes Lernen Erwachsener – Kompetenzzentren als unterstützende Lernumgebung. In: WIESNER/WOLTER 2005, S. 147 - 160
- WIESNER, G./WOLTER, A. (Hrsg.) (2005): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim
- WILLKE, H. (1995): Systemtheorie III. Steuerungstheorie. Stuttgart
- WILLKE, H. (1997): Supervision des Staates. Frankfurt a. M.
- WINTER, F. (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler
- WISLON, D./SOBER, E. (1994): Reintroducing group selection to the human behavioural sciences. Behavioral and Brain Sciences 17, S. 585 – 654
- WITTENBRUCH, W./THIEMANN, F. (1976): Theorien des Unterrichts. In: SPECK 1976, S. 72 - 110
- WITTMANN, E./BUER, J. v. (Hrsg.) (1998): Schlüsselqualifikationen zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung. Studien Band 18. Berlin
- WOMACK, J./JONES, D./ROOS, D. (1991): Die zweite Revolution in der Autoindustrie. Frankfurt a. M.
- WTO (1998): Annual Report. Genf
- ZANDER, B./KNORR, M. (Hrsg.) (2003): Systemische Praxis der Erziehungs- und Familienberatung. Göttingen



ZEUSCHNER, H. (2004): Ins Abseits geraten und dennoch nach wie vor aktuell: Die didaktische Reduktion. Online unter: [www.kfztech.de/gast/zeuschner/reduktion.htm](http://www.kfztech.de/gast/zeuschner/reduktion.htm)

ZOPFI, E. (2005): Multimediales Lernen. Online unter: [www.zopfi.ch/Oe/Multilernen.html](http://www.zopfi.ch/Oe/Multilernen.html)